Aurum
EDITORA

EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA:

ESTUDOS, PESQUISAS E PRÁTICAS



ORGANIZAÇÃO
AURUM EDITORA

Aurum
EDITORA

EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA:

ESTUDOS, PESQUISAS E PRÁTICAS



ORGANIZAÇÃO
AURUM EDITORA

AURUM EDITORA LTDA - 2026
Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE
Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADOR DO LIVRO
Aurum Editora Ltda

EDIÇÃO DE TEXTO
Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE
Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA
Freepik, Canva

BIBLIOTECÁRIA
Bruna Heller

ÁREA DE CONHECIMENTO
Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda
Texto Copyright © 2026 Os Autores
Edição Copyright © 2026 Aurum Editora Ltda

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

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

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

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

CORPO EDITORIAL

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 Emanoel 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 Morais - 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 Felippe - 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 Iguaçu.

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)

E24

Educação em Perspectiva [recurso eletrônico] : Estudos, Pesquisas e Práticas / organização: Aurum Editora. – Curitiba, PR: Aurum Editora, 2026.
Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-83849-99-1

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Pesquisa. I. Aurum Editora. II. Título.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

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

DECLARAÇÃO DA EDITORA

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

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

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

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

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

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

DECLARAÇÃO DO AUTOR

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

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

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

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

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

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

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

AUTORES

Adaiele Pereira de Almeida
Adalayne Lisboa Santos
Adones Rosalidia de Meneses
Adriana Borges dos Santos Rodrigues
Adriana Pereira Moraes
Adriana Peres de Barros
Adriana Santos de Oliveira
Agnaldo Keiti Higuchi
Aguinaldo Maragno do Amaral
Alan Bruno da Silva Ferreira
Alana Thainá Santana Oliveira
Alcides Alexandre Moreira Cruz
Aldair Lucas Viana Caldas
Alessandra Nunes Barbosa Pereira
Alex Sandro Furtado Pereira
Alexssandra de Lemos Pinheiro
Ali Iddar
Alyne Terra de Assis
Ana Carla Ferreira dos Santos
Ana Carolina da Silva Alves
Ana Paula da Costa Freitas
Ana Paula Wink
Ana Waléria Costa dos Santos
Andrea Carolina Nascimento Silva
Andrea Marques de Maria
Andréia de Araújo Januário Barleta
Andreia Vanessa de Oliveira
Andrey Fonseca Andrade
Andrezza Camilla Rodrigues Brito
Angélica da Silva Correa
Aniele Caciane de Farias
Anselmo de Sousa Costa
Antônio Carlos dos Reis Filho
Antônio Carlos Pereira dos Santos Junior
Antonio Edson de Araújo
Antonio Eudes Mota
Antonio Marcos Leite Cavalcante
Antonio Rosiel Martins Melo
Aurea Maria do Nascimento Luz
Bárbara Naidge Parente Cruz
Bernardo Ferreira Pinto
Boaventura da Silva Leite Filho
Brenda Tamires Souza Machado
Breno Ferreira Rodrigues
Bruna Brito Vicenssotti Gregio
Bruna Luiza Lopes Menezes
Brunna Sonnara Nogueira Rufino Nunes
Bruno Coelho Barbosa
Bruno Roberto Magrini Ribeiro
Caio Engelmann
Carina da Paixão Costa Sanches
Carla Adriana da Silva Martins Struck
Carlos André de Moraes Lima
Carlos Rigor Neves
Carolina Messias
Caroline Mari de Oliveira Galina
Cássio Natan Santos Ferreira
Cássio Talis dos Santos
Cátia Garilde Bernardes da Silva
Cecília de Araújo Flor
Cecília Rodrigues Farias de Abreu Autobelli dos Reis
Célio Alves Ribeiro
Christian Jeffty dos Reis Bezerra
Chrys Dayane Trindade Lopes
Cicero Anderson Pereira Santos
Cicero Jackson Pinheiro Beserra
Claucione Soares Telles
Claudino Bartolazi Boechat
Cleber Borges de Morais
Cleonis Viater Figueira
Cleria Viana Peres Rocha
Cleriston Barbi Queiroz
Cleyton Henrique Teodoro Garcia
Consolata Betânia Richil Rosas
Creuzeny Cavalcante Barbosa Pinheiro
Cristiane Rodrigues Thiel Silva
Cristiane Santana de Arruda
Cristiano Pereira
Cristina Pereira da Silva Sousa
Daiane de Moura Costa Oliveira
Daniele Ribeiro Dias
Danielle da Silva Muniz
Danuse Dalla Lana Tatsch
Déborah Cristinie Santos Batista
Diego Cerqueira Barbosa
Diemerson Cordeiro da Costa
Dilva Pereira Coelho
Dilvanice Vieira Santos
Diniz Lopes dos Santos
Doraci Creuza da Silva
Douglas da Cruz Sousa
Douglas Junior Butzke
Edilaine Paula Lopes da Silva Cruz
Edineia Natalino da Silva Santos
Edna Margarita Pardo Prieto

Eduarda dos Santos Bataglin
Eduardo Henrique da Silva
Elane Cristina Mello Amorim
Eledy de Souza
Eleni Barbosa Sousa
Eliana Leite Perez
Elisangela Maria de Oliveira Melo
Elisângela Xavier Moreira
Elizama Alves de Aquino
Emanuella Wanus Barreto Siqueira
Emília Pereira da Silva
Enio Grazianni Goncalves Sirqueira
Erica Souza da Silva
Erika Elvira de Araujo Martins
Érika Fátima de Arruda
Estanislau de Lima Barros
Ester Gomes Souza
Eugênio Jesus Santana
Eumenildes Pereira da Silva Carvalho
Euridice Soares Rissato
Eva Marta da Silva
Evandro Santos Cavalcante
Everaldo Vieira de Lima
Everlly Karollynne da Costa Sousa
Ezequiel da Cruz Lima
Eziel Cardoso da Silva
Fabio Adriano Santos e Silva
Fábio Grigório Vieira de Oliveira
Fabio José Antonio da Silva
Fátima de Jesus Soares Corrêa
Faustiane Markielen Sales dos Santos
Felipe Antonio Xavier Andrade
Fernanda Rodrigues Carrijo
Fernando Lopes da Silva
Fernando Pereira dos Santos Barbosa
Flávio Felipe de Castro Leal
Florisvaldo Clementino Santos Filho
Franciele Raquel Hickmann
Francinaide Campos Verdolin
Francisca Alves de Araújo Lindonésia
Francisca Edna Cardoso Lima Vieira
Francisco Adeilton da Silva
Francisco Cardoso Figueiredo
Francisco de Assis Batista
Francisco Orcelio do Carmo Ramos
Francisco Renato Silva Ferreira
Francisco Welton Machado
Gabriel Pantoja Batista
Gabriela Gomes Arcanjo
Gean Karla Dias Pimentel
Genival Francisco de Carvalho
Geórgia Fernandes Barros
Gerlandia Moreira Souto Aguiar
Gerlany de Fátima dos Santos Pereira
Gilberto Aparecido Vieira Cardoso
Gilson Alves Ribeiro
Giucélio Ribeiro Nobre
Glenda Carla da Silva
Graciele Castro Silva
Graziele Beatriz Varreira Arend
Graziella Plaça Orosco de Souza
Harley Gomes de Sousa
Heloisa Helena Ferreira de Souza
Heloiza Henrique dos Santos
Helvis do Nascimento Lameira
Herbert Gonzaga Sousa
Huarlison de Souza Silva
Iaqui Beatriz Galdino de Souza
Ida de Fátima de Castro Amorim
Idelvan Nascimento da Silva
Ingrid de Oliveira Jaschke
Iraneide Dias da Silva
Irani de Aquino Martins Alves
Isaac Peron Cunha Carvalho
Istelina Helena da Silva
Ivanildo Gomes da Silva
Izabel Maria da Silva Sousa
Jacielen Pinheiro Ferreira
Jackiely dos Santos Silva
Jadson Fernando Rodrigues Reis
Jady Kamilly Pereira Brito
Jairo Aldemar Bastidas Gustin
Jairton de Moura Alencar
Jane Gomes de Castro
Janete de Souza Carneiro Athayde
Janiel Costa da Silva
Jaqueline Ferreira da Silva
Jardes Figuerêdo do Rêgo
Jardinara Santos Silva
Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Javan Ferreira
Jefferson Rafael de Freitas
Jelson Budal Schmidt
Jermanio Simão de Jesus
Jéssica Falconi Garcia
Jessica Souza Lobo da Silveira
João Cesar de Souza Ferreira
João Marcelo Botelho da Rocha
João Paulo Pierote Silva
João Roberto de Souza Vieira

João Sousa Amim
João Victor Miranda Silva
Joeferson Alves Pinheiro
Joelden Roberto Alves da Rocha
Joelton Enilson Dantas
Johann Early Torres de Alcântara
Joílson Silva Costa
Jolcinei de Almeida Gomes
Jorge Luiz Oliveira Costa
José Alex Bueno Moch Junior
José Evantuil de Sousa
José Francisco de Moura Júnior
José Ivan Vitor Cordeiro
José Marcelo Melo Magalhães
José Moézio Lopes Silva
José Nathannyel Chagas Barbosa
José Pinheiro da Silva Neto
José Ribeiro da Cruz Junior
José Teixeira de Moura Neto
Joselma Santos Viana
Joseval Evangelista de Jesus de Oliveira Filho
Josevan Lima Pereira
Josileny da Silva Abrantes
Josinea dos Remédios Botelho
Joyziara da Silva Moriniga
Juçara Dantas da Silva
Jucelane Benetti
Juceli Marcelino da Silva Gomes
Juciana Ferreira dos Santos Torres
Júlia Silveira Matos
Juliana Lima de Carvalho
Juliana Ribeiro Teixeira
Jully Hellen dos Santos Carvalho de Brito
Karen Priscila Barbosa da Rocha
Karin Tyeko Anami Reigoza
Karina Oliveira de Souza Dalmam
Karla Dayanne Braga Abreu Aguiar
Karla Patrícia da Cunha Lima
Karla Simone da Silva Costa
Keila Cristina da Costa Marega
Kelly Cristhiane de Arruda
Kelvyn Carlos da Silva Mendes
Ketlen dos Santos Rocha
Krysman Felix da Silva
Laiany Souza Bezerra
Laura Elizete Richil de Carvalho Araújo
Leandro de Miranda Santos
Leandro Josuel da Costa Santos
Leandro Soares Machado
Leanne Silva de Sousa
Lenilda Gomes Ferreira
Leonardo Pereira Cavalcante
Leonízia Santos Batista
Leticia Ribeiro Nobre
Liceia Alves Pires
Lidiane Melo dos Santos Freitas
Lilian Cristina Moreira
Lilian de Souza Batista Silva
Liliana Cecilia Pardo Prieto
Lívia de Araújo Sales
Lívia Natália Batista de Araújo
Liza Santos de Oliveira
Lorena Eduarda Richil de Carvalho Araújo
Lorivaldo Pompeu Mendes
Lozinete Luzia Santana
Luana Garcia Bernardes
Lucas Igreja Pereira
Luciana Francisca de Sena
Luciane Mastracoza Machado
Luciano João da Silva
Luciclaudia da Silva Vasques
Lucielma Costa Dantas
Lucilene Asnal Ferreira Dias
Lucilene da Ascenção Lemos Campos Pereira
Lucimara José Pereira de Souza Silva
Luis Anderson Antunes
Luiz Carlos de Castro Alves Júnior
Luiz Henrique Batista de Oliveira
Luziane Curcino de Sousa
Luzineide de Sousa dos Santos Vieira
Made Júnior Miranda
Maicon Danúbio Duarte Abreu
Maira Comparini Xavier
Máira Santiago Pires Parente
Manoel Pessôa da Silva
Marcela Cristina Silva
Marcelo Damião Amoras Nascimento
Márcia Alvez Feitosa
Márcia Maria Pires de Oliveira
Marcio Coutinho de Souza
Márcio Harrison dos Santos Ferreira
Marco Aurélio da Silva Coutinho
Marcos Antonio Negreiros Dias
Marcos Paulo Parente Araújo
Marcus Vinícius da Silva
Mari Alba Trojan de Aguiar
Maria Aparecida Esmeraldo Martins
Maria Cristiana Alves Pereira Baltar
Maria das Dores Alves de Oliveira
Maria de Nazaré Barbosa de Araujo

Maria do Carmo Sousa e Silva
Maria Elenice Pereira da Silva
Maria Elenilda Silva Felipe
Maria Eliane Esmeraldo Martins
Maria Eliza Soares Queiroz
Maria Helena Pinheiro de Oliveira
Maria Izabel Pedro da Silva
Maria Leonor de Carvalho Gaspar Sales
Maria Luciana Constantino
Maria Margarida Barbosa de Sá Santos
Mariana Lima Gomes
Mariangela Spadoto
Marinaldo Sousa de Carvalho
Marinalva Mendes Rodrigues Lopes Leite
Marjorie Gomes Tirelli
Markélia de França Silva Batista
Marlene Menezes de Souza Teixeira
Marlúcia Gonçalves Siqueira
Marta Coelho Bezerra Dantas
Matheus de Souza Rodrigues
Mauriety Rodrigues Oliveira
Mauro Sérgio Demartini Junior
Meiry Cristiane Richil de Carvalho
Meyre de Almeida
Michelle de Mesquita Botentuit Drumont
Michely Leal Polastreli Rezende
Milton Batista da Silva
Milton de Sousa Falcão
Mirian da Silva Marinho Moreira
Monycke Alves Calixto de Lima
Naise Mary Caldas
Nanci Gharib Shehata
Neudson Rosa Gonçalves
Neyleja Martins dos Santos Lopes
Nívea Maria Lopes Vilarva
Núbia Régia Medeiros de Andrade
Odania Ferreira da Silva França
Patrícia Aparecida da Silva
Patrícia Yoko Cunha Shimokomaki
Patrick Wilson Soares Sales
Paula Rafaela Franco Bezerra Preto
Paulo Leles Neto
Paulo Ricardo Souza da Silva
Pedrina Daiane Tomaz Andrade
Pedro Henrique Silva Santos
Rafael de Oliveira Costa
Rafaela Corrêa Saldanha
Rafaela Gonçalves Rodrigues
Rafaela Oliveira do Nascimento
Raiane Lima Silveira
Railson Gomes Lima
Raimunda Neia Mendes Cardoso
Raimunda Nonata de Moura Leal
Raimundo Lenilde de Araújo
Raimundo Pereira Soares
Raniere Rodrigues da Silva
Raquel Cristina Lucas Mota
Raquel Pinho dos Santos
Raquel Rocha Drews Valadares
Rayana Silva Frota
Rayane Peres Pavone
Raydine da Silva Costa
Raylane Mayra Veras Andrade
Rejane Loffler
Rejane Macedo Martins
Renata dos Santos Barbosa
Renata Porto de Souza
Rhaissa Pereira Santos de Morais
Ricardo de Moura Borges
Rita de Kassia Abreu Souza Teles
Rodolfo Claudio da Cruz
Rodrigo Almeida de Sá
Rogério Celestino Araújo
Rogerio de Lima Medeiros
Ronilda Roacab de Meneses
Ronilda Roacas de Meneses
Roniscleia dos Santos
Rosa Pereira da Silva Arruda
Roseli Maria de Jesus Soares
Rudge Candido Mota
Ruth Sousa Muniz
Ryan Peixoto Cruz
Rylla Érika Bezerra de Lima
Samara Patricia Ferreira de Jesus Nascimento
Sarah Magalhães Dias
Selma Cardoso Neves
Senira Inácio da Silva
Shaiana de la Vega Gonzalez
Siane Ciocari
Sibele Silva Leal Rodrigues
Sidney Barbosa de Sena
Silvana da Silva Reis
Silvanio Coelho Mota
Silvio Marcos Dias Santos
Simone Lima de Macedo
Simone Medianeira Franzin
Simone Paula de Arruda Floreano
Simone Resplandes Borges de Morais
Sívia Cássia da Costa
Solange do Rocio da Silva Augusto

Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro
Stephanie Pereira de Faria
Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro
Sullimary Cardoso da Silva
Suzana Almeida Coelho
Suzane Bucar Resplande
Talitha Munique Cibrão dos Santos Varela
Tamires Huguenin Corrêa
Tânia Lucia dos Reis
Tânia Patrícia Silva e Silva
Tatiane de Aguiar Sousa
Thauany Meireles Nunes de Mello
Thelma Gerônimo Motta
Tiago Augusto de Figueiredo
Tiago do Nascimento Alves de Paula
Túlio Silva Barbosa
Tyciana Vasconcelos Batalha
Uanderson da Silva Lima
Valdeir Pereira
Valéria Aparecida Firmino
Valéria Augusta Cruz Pinto
Valéria Miguel da Cruz Melo
Valeska Sostenes Braga
Vanda Aparecida da Silva
Vanuza da Silva
Vilma Corrêa da Rocha
Vinicius Ferreira de Freitas
Virgínia Nataniel de Santana Pereira Bandeira
Vitória Aparecida Beneton
Wanderson Pinheiro
Wanessa Danúbia Rodrigues Correia
Wellton Cardoso Pereira
Wiury Chaves de Abreu
Zulene dos Santos Carvalho

SUMÁRIO

Capítulo 1

EDUCAÇÃO, FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E PANDEMIA

Rodolfo Claudio da Cruz, Lidiane Melo dos Santos Freitas, Mirian da Silva Marinho Moreira, Simone Paula de Arruda Floreano, Andréia de Araújo Januário Barleta, Doraci Creuza da Silva, Selma Cardoso Neves, Rafael de Oliveira Costa, Jéssica Falconi Garcia, Ana Paula Wink, Antônio Carlos Pereira dos Santos Junior e Adaiele Pereira de Almeida.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-001***

.....**1-19**

Capítulo 2

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA E DA AÇÃO TUTORIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DA AMÉRICA LATINA

Fernando Pereira dos Santos Barbosa, José Alex Bueno Moch Junior, Eliana Leite Perez e Evandro Santos Cavalcante.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-002***

.....**20-37**

Capítulo 3

ELEMENTOS DA ARGUMENTAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Antonio Eudes Mota.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-003***

.....**38-47**

Capítulo 4

CONSTRUINDO AUTONOMIA NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALÉM DO CONTEÚDO

Leandro Soares Machado, Andreia Vanessa de Oliveira, Antonio Marcos Leite Cavalcante, Javan Ferreira, Aurea Maria do Nascimento Luz, Pedrina Daiane Tomaz Andrade, Carlos Rigor Neves e Adones Rosalidia de Meneses.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-004***

.....**48-62**

Capítulo 5

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA: DISCUSSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Brunna Sonnara Nogueira Rufino Nunes, Joeferson Alves Pinheiro, Ryan Peixoto Cruz, Marta Coelho Bezerra Dantas, Monycke Alves Calixto de Lima, Maria Aparecida Esmeraldo Martins, Francisca Alves de Araújo Lindonésia, Maria Eliane Esmeraldo Martins, Francisco Renato Silva Ferreira e Marlene Menezes de Souza Teixeira.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-005***

.....**63-77**

Capítulo 6

METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Antonio Eudes Mota.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-006***

.....**78-88**

Capítulo 7
PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA NO ESPAÇO ESCOLAR
Luciano João da Silva, Ronilda Roacas de Meneses, Iraneide Dias da Silva, Maria Elenice Pereira da Silva, Adriana Peres de Barros, Jane Gomes de Castro, Javan Ferreira, Tânia Lucia dos Reis, Lorena Eduarda Richil de Carvalho Araújo e Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-007***
.....**89-103**

Capítulo 8
APRENDIZAGEM, SUBJETIVIDADE E A CULTURA MAKER: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA
Cleyton Henrique Teodoro Garcia e Bruno Roberto Magrini Ribeiro.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-008***
.....**104-109**

Capítulo 9
A DIALÉTICA SOCRÁTICA E O CRITICISMO POPPERIANO: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA CRÍTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA
Aguinaldo Maragno do Amaral, Rogerio de Lima Medeiros, Cátia Garilde Bernardes da Silva e Andrey Fonseca Andrade.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-009***
.....**110-121**

Capítulo 10
NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR
Joseval Evangelista de Jesus de Oliveira Filho.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-010***
.....**122-129**

Capítulo 11
ENTRE ALGORITMOS E APRENDIZAGEM: A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO AGENTE TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
Lilian de Souza Batista Silva, Ali Iddar, Caio Engelmann, Célio Alves Ribeiro, Érika Fátima de Arruda, Karla Simone da Silva Costa, Marcus Vinícius da Silva, Raiane Lima Silveira, Rylla Érika Bezerra de Lima e Sidney Barbosa de Sena.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-011***
.....**130-145**

Capítulo 12
VIOLÊNCIA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA TECNOLÓGICA
Vitória Aparecida Beneton, Márcio Harrison dos Santos Ferreira, Alyne Terra de Assis, Edna Margarita Pardo Prieto, Jackiely dos Santos Silva, Francinaide Campos Verdolin, Boaventura da Silva Leite Filho, Rogério Celestino Araújo, Neudson Rosa Gonçalves, Ana Paula da Costa Freitas, Heloiza Henrique dos Santos, Raniere Rodrigues da Silva, Andrea Marques de Maria, Josileny da Silva Abrantes e Ivanildo Gomes da Silva.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-012***
.....**146-158**

Capítulo 13
O DISCURSO DE ÓDIO NAS PLATAFORMAS DIGITAIS E A PREPARAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR
Uanderson da Silva Lima, Raimunda Neia Mendes Cardoso, Edna Margarita Pardo Prieto, Rayana Silva Frota, Boaventura da Silva Leite Filho, Rogério Celestino Araújo, Josevan Lima Pereira, Idelvan Nascimento da Silva, Neudson Rosa Gonçalves, Eduardo Henrique da Silva, Andrea Marques de Maria, Josileny da Silva Abrantes, Ivanildo Gomes da Silva, Raniere Rodrigues da Silva e Liliana Cecilia Pardo Prieto.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-013
.....159-170

Capítulo 14
INOVAÇÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
Luciano João da Silva, Eumenildes Pereira da Silva Carvalho, Antonio Marcos Leite Cavalcante, Adones Rosalidia de Meneses, Johann Early Torres de Alcântara, Zulene dos Santos Carvalho, Jairo Aldemar Bastidas Gustin, Ronilda Roacab de Meneses, Marcus Vinícius da Silva e Franciele Raquel Hickmann.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-014
.....171-187

Capítulo 15
DO COTIDIANO À SALA DE AULA: A EJA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO POPULAR
Edineia Natalino da Silva Santos, Manoel Pessôa da Silva, Angélica da Silva Correa, Maria Luciana Constantino, Virgínia Nataniel de Santana Pereira Bandeira e Fabio José Antonio da Silva.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-015
.....188-196

Capítulo 16
EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
Edineia Natalino da Silva Santos, Jelson Budal Schmidt, João Roberto de Souza Vieira, Lozinete Luzia Santana, Odania Ferreira da Silva França e Caroline Mari de Oliveira Galina.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-016
.....197-203

Capítulo 17
ENTRE VOZES E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO PPP ESCOLAR
Siane Ciocari, Maira Comparini Xavier, Juceli Marcelino da Silva Gomes, Douglas Junior Butzke, Lucilene Asnal Ferreira Dias, Luana Garcia Bernardes, Meyre de Almeida, Carla Adriana da Silva Martins Struck, Maria Cristiana Alves Pereira Baltar, Markélia de França Silva Batista, Odania Ferreira da Silva França, Cristiane Rodrigues Thiel Silva, Neyleja Martins dos Santos Lopes, Valdeir Pereira e Fabio José Antonio da Silva.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-017
.....204-213

Capítulo 18
PENSAMENTO ALGÉBRICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA A GENERALIZAÇÃO MATEMÁTICA
Gilson Alves Ribeiro, Angélica da Silva Correa e Alex Sandro Furtado Pereira.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-018
.....214-219

Capítulo 19
ACESSIBILIDADE MULTIDIMENSIONAL EM CONCURSOS PÚBLICOS: DA AMBIGUIDADE LINGUÍSTICA EM LIBRAS AO RETROCESSO BIOMÉTRICO NO TAF
Jolcinei de Almeida Gomes.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-019***
.....**220-234**

Capítulo 20
PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
Cristiane Santana de Arruda, Sívia Cássia da Costa, Edilaine Paula Lopes da Silva Cruz, Thelma Gerônimo Motta, Luciane Mastracoza Machado, Danielle da Silva Muniz, Eva Marta da Silva, Juliana Ribeiro Teixeira, Marjorie Gomes Tirelli e Mauriety Rodrigues Oliveira.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-020***
.....**235-243**

Capítulo 21
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Jermanio Simão de Jesus e Valéria Augusta Cruz Pinto.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-021***
.....**244-254**

Capítulo 22
INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
Rita de Kassia Abreu Souza Teles, Marcela Cristina Silva, Adalayne Lisboa Santos, Pedro Henrique Silva Santos, Javan Ferreira, Carolina Messias, Aniele Caciane de Farias, Leonardo Pereira Cavalcante, Mari Alba Trojan de Aguiar e Juliana Lima de Carvalho.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-022***
.....**255-264**

Capítulo 23
VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE QUÍMICA: O PAPEL DA PRÁTICA COTIDIANIZADA NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO FUNDAMENTAL MAIOR
Lenilda Gomes Ferreira, Marco Aurélio da Silva Coutinho, Jardes Figuerêdo do Rêgo, Leandro Josuel da Costa Santos, Fabio Adriano Santos e Silva, Janiel Costa da Silva, Joílson Silva Costa, Alan Bruno da Silva Ferreira, José Nathannyel Chagas Barbosa, Ezequiel da Cruz Lima, Diniz Lopes dos Santos, Patrick Wilson Soares Sales, Wiury Chaves de Abreu, Milton de Sousa Falcão e Marinaldo Sousa de Carvalho.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-023***
.....**265-274**

Capítulo 24
O ESTUDO DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DA WEB E SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA
Márcia Alvez Feitosa, Marco Aurélio da Silva Coutinho, Jardes Figuerêdo do Rêgo, Leandro Josuel da Costa Santos, Fabio Adriano Santos e Silva, Janiel Costa da Silva, Joílson Silva Costa, Alan Bruno da Silva Ferreira, José Nathannyel Chagas Barbosa, Ezequiel da Cruz Lima, Diniz Lopes dos Santos, Patrick Wilson Soares Sales, Wiury Chaves de Abreu, Milton de Sousa Falcão e Marinaldo Sousa de Carvalho.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-024***
.....**275-285**

Capítulo 25
ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO À EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL(PDI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM)
Diego Cerqueira Barbosa, Marcio Coutinho de Souza, Raquel Cristina Lucas Mota, Geórgia Fernandes Barros, João Cesar de Souza Ferreira, Agnaldo Keiti Higuchi, Flávio Felipe de Castro Leal e Silvio Marcos Dias Santos.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-025
.....286-313

Capítulo 26
UM OLHAR ALÉM DO DIAGNÓSTICO: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA NO ESPAÇO ESCOLAR
Meiry Cristiane Richil de Carvalho, Alexssandra de Lemos Pinheiro, Ronilda Roacab de Meneses, Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva, Rejane Macedo Martins, Suzana Almeida Coelho, Javan Ferreira, Pedrina Daiane Tomaz Andrade, Marinalva Mendes Rodrigues Lopes Leite e Iraneide Dias da Silva.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-026
.....314-335

Capítulo 27
A CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE PARA A ALFABETIZAÇÃO
Emanuella Wanus Barreto Siqueira, Isaac Peron Cunha Carvalho, Eledy de Souza, Adriana Peres de Barros, Jane Gomes de Castro, Márcia Maria Pires de Oliveira, Dilvanice Vieira Santos, Lucimara José Pereira de Souza Silva, Marlúcia Gonçalves Siqueira e Raquel Rocha Drews Valadares.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-027
.....336-354

Capítulo 28
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO BÁSICO: FUNDAMENTOS E IMPACTOS NA VIDA ADULTA
José Moézio Lopes Silva, Cicero Jackson Pinheiro Beserra, José Evantuil de Sousa, Francisco Adeilton da Silva, Rafaela Gonçalves Rodrigues, Wellton Cardoso Pereira, José Pinheiro da Silva Neto, Ruth Sousa Muniz e Maria Eliane Esmeraldo Martins.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-028
.....355-375

Capítulo 29
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Lidiane Melo dos Santos Freitas, Simone Paula de Arruda Floreano, Andréia de Araújo Januário Barleta, Doraci Creuza da Silva, Joyziara da Silva Moriniga, Bruna Brito Vicenssotti Gregio, Cleriston Barbi Queiroz, Paula Rafaela Franco Bezerra Preto, Helvis do Nascimento Lameira, Rayane Peres Pavone, Luciana Francisca de Sena e Rejane Loffler.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-029
.....376-388

Capítulo 30
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: FUNDAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA
Aguinaldo Maragno do Amaral, Aldair Lucas Viana Caldas, Francisco Orcelio do Carmo Ramos, Lucas Igreja Pereira, Daniele Ribeiro Dias, Kelvyn Carlos da Silva Mendes, Christian Jeffty dos Reis Bezerra, Lívia Natália Batista de Araújo e Juciana Ferreira dos Santos Torres.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-030
.....389-396

Capítulo 31
O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS E PRESERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS
Kelly Cristhiane de Arruda, Bruno Coelho Barbosa, Carlos André de Moraes Lima, Cássio Natan Santos Ferreira, Célio Alves Ribeiro, Elane Cristina Mello Amorim, Gabriela Gomes Arcanjo, Juçara Dantas da Silva, Maria Eliza Soares Queiroz, Maria Helena Pinheiro de Oliveira, Mariangela Spadoto e Mauro Sérgio Demartini Junior.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-031
.....397-410

Capítulo 32
CURRÍCULO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA INSERÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR MEIO AMBIENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOÃO DO ARRAIAL–PI
Francisco Welton Machado e Raimundo Lenilde de Araújo.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-032
.....411-424

Capítulo 33
FORMAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DA LEI Nº 11.645/2008
Consolata Betânia Richil Rosas, Carina da Paixão Costa Sanches, Máira Santiago Pires Parente, Marcos Paulo Parente Araújo, Huarlison de Souza Silva, João Sousa Amim, Talitha Munique Cibrão dos Santos Varela, Creuzeny Cavalcante Barbosa Pinheiro, João Marcelo Botelho da Rocha e Lívia de Araújo Sales.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-033
.....425-437

Capítulo 34
PRÁTICAS DE CINÉTICA QUÍMICA NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO
José Ribeiro da Cruz Junior, Marco Aurélio da Silva Coutinho, Douglas da Cruz Sousa, Jardes Figuerêdo do Rêgo, Herbert Gonzaga Sousa, Alan Bruno da Silva Ferreira, Maria das Dores Alves de Oliveira, Florisvaldo Clementino Santos Filho, Maria do Carmo Sousa e Silva, Tânia Patrícia Silva e Silva, Francisco Cardoso Figueiredo, Naise Mary Caldas, Patrick Wilson Soares Sales, Marinaldo Sousa de Carvalho, Milton de Sousa Falcão e Samara Patricia Ferreira de Jesus Nascimento.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-034
.....438-450

Capítulo 35
UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DOS MÉTODOS QUÍMICOS FORENSES APLICADOS NAS INVESTIGAÇÕES CRIMINAIS NO MARANHÃO
João Paulo Pierote Silva, Marco Aurélio da Silva Coutinho, Douglas da Cruz Sousa, Jardes Figuerêdo do Rêgo, Herbert Gonzaga Sousa, Naise Mary Caldas, Alan Bruno da Silva Ferreira, Maria das Dores Alves de Oliveira, Florisvaldo Clementino Santos Filho, José Nathannyel Chagas Barbosa, Tânia Patrícia Silva e Silva, Francisco Cardoso Figueiredo, Patrick Wilson Soares Sales, Marinaldo Sousa de Carvalho, Milton de Sousa Falcão e Samara Patricia Ferreira de Jesus Nascimento.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-035
.....451-472

Capítulo 36
TECNOLOGIAS INTEGRADAS À SALA DE AULA: CONSEQUÊNCIAS E DESAFIOS
Antonio Rosiel Martins Melo.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-036
.....473-478

Capítulo 37
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERSECCIONALIDADE: DEFICIÊNCIA, GÊNERO, RAÇA E VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR
Faustiane Markielen Sales dos Santos, Rafaela Oliveira do Nascimento e Adalayne Lisboa Santos.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-037
.....479-487

Capítulo 38
SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: IDENTIDADE DOCENTE, SABERES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
Luciano João da Silva, Adones Rosalidia de Meneses, Eumenildes Pereira da Silva Carvalho, Gean Karla Dias Pimentel, Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva, Javan Ferreira, Tatiane de Aguiar Sousa, José Marcelo Melo Magalhães, Antonio Marcos Leite Cavalcante e Meiry Cristiane Richil de Carvalho.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-038
.....488-505

Capítulo 39
TRANSVERSALIDADE NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
Matheus de Souza Rodrigues.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-039
.....506-518

Capítulo 40
A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Heloisa Helena Ferreira de Souza, Breno Ferreira Rodrigues, Harley Gomes de Sousa, Irani de Aquino Martins Alves, Francisca Edna Cardoso Lima Vieira, Andrezza Camilla Rodrigues Brito, Maria Elenilda Silva Felipe, Fábio Grigório Vieira de Oliveira e Emília Pereira da Silva.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-040
.....519-540

Capítulo 41
A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EPISTEMOLÓGICOS NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DOS MAPAS CONCEITUAIS PARA O ENSINO DOS MÉTODOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Made Júnior Miranda, Ester Gomes Souza, Fernanda Rodrigues Carrijo, Glenda Carla da Silva, Jorge Luiz Oliveira Costa, Keila Cristina da Costa Marega, Lilian Cristina Moreira e Valéria Miguel da Cruz Melo.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-041
.....541-569

Capítulo 42
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS
Valeska Sostenes Braga, Antonio Edson de Araújo, Mariangela Spadoto, Karla Simone da Silva Costa, Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro, Shaiana de la Vega Gonzalez, Joelden Roberto Alves da Rocha, Lucielma Costa Dantas, Maria Leonor de Carvalho Gaspar Sales, Marcelo Damião Amoras Nascimento e Renata dos Santos Barbosa.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-042
.....570-583

Capítulo 43
TECNOLOGIA E EXCLUSÃO
Iaqui Beatriz Galdino de Souza, Rosa Pereira da Silva Arruda, Selma Cardoso Neves, Brenda Tamires Souza Machado, Ana Carolina da Silva Alves, Vanda Aparecida da Silva, Karen Priscila Barbosa da Rocha, João Victor Miranda Silva, Renata Porto de Souza, Cristiano Pereira, Roniscleia dos Santos, Senira Inácio da Silva, Adriana Borges dos Santos Rodrigues e Valéria Aparecida Firmino.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-043
.....584-598

Capítulo 44
A LITERATURA INFANTIL NEGRA COMO INSTRUMENTO DE REPRESENTATIVIDADE PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ESPAÇO ESCOLAR
Tyciana Vasconcelos Batalha, Karla Dayanne Braga Abreu Aguiar, Lucilene da Ascenção Lemos Campos Pereira, Andrea Carolina Nascimento Silva, Michelle de Mesquita Botentuit Drumont, Cecília de Araújo Flor, Joselma Santos Viana e Vanuza da Silva.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-044
.....599-613

Capítulo 45
CAMINHOS E DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
Núbia Régia Medeiros de Andrade.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-045
.....614-628

Capítulo 46
DA LEITURA LONGA AO VÍDEO DE 60 SEGUNDOS: OS NOVOS LETRAMENTOS NA ERA DO TIKTOK
Luciano João da Silva, Isaac Peron Cunha Carvalho, Krysman Felix da Silva, Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva, Karla Patrícia da Cunha Lima, Eleni Barbosa Sousa, Anselmo de Sousa Costa, Sullimary Cardoso da Silva e Ronilda Roacab de Meneses.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-046
.....629-642

Capítulo 47
O PROFESSOR INCLUSIVO NO SÉCULO XXI: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIANTE DA NEURODIVERSIDADE
Luciano João da Silva, Iraneide Dias da Silva, Vilma Corrêa da Rocha, Antonio Marcos Leite Cavalcante, Patrícia Aparecida da Silva, Alana Thainá Santana Oliveira, Jucelane Benetti, Sibele Silva Leal Rodrigues, Krysman Felix da Silva e Ronilda Roacab de Meneses.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-047
.....643-660

Capítulo 48
OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E EDUCACIONAIS DO GRAPHOGAME: BENEFÍCIOS PERCEBIDOS POR EDUCADORES E ALUNOS NO USO DE MÍDIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM
Cleyton Henrique Teodoro Garcia e Bruno Roberto Magrini Ribeiro.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-048
.....661-666

Capítulo 49
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: CONTRIBUIÇÕES DA DIMENSÃO INTERCULTURAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO
Tamires Huguenin Corrêa.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-029
.....667-680

Capítulo 50
DISLEXIA E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SUPERAR BARREIRAS
Claucione Soares Telles, Elizama Alves de Aquino, Siane Ciocari, Manoel Pessôa da Silva, Istelina Helena da Silva, Odania Ferreira da Silva França, Carla Adriana da Silva Martins Struck e Euridice Soares Rissato.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-050
.....681-688

Capítulo 51
TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Jaqueline Ferreira da Silva, Lozinete Luzia Santana, Maira Comparini Xavier, Genival Francisco de Carvalho, Luana Garcia Bernardes, Odania Frreira da Silva França, Siane Ciocari e Fabio José Antonio da Silva.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-051
.....689-696

Capítulo 52
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVAS COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA
Jessica Souza Lobo da Silveira, Joelton Enilson Dantas, Ketlen dos Santos Rocha, Paulo Ricardo Souza da Silva, Sarah Magalhães Dias, Estanislau de Lima Barros e Eugênio Jesus Santana.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-052
.....697-711

Capítulo 53
A TRANSIÇÃO PARA O MODELO BIOPSICOSSOCIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO E USO DO IFBRM E IDBRA
Simone Lima de Macedo.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-053
.....712-726

Capítulo 54
EDUCAÇÃO INTEGRAL E REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Maria Izabel Pedro da Silva, José Evantuil de Sousa, Rudge Candido Mota, Ruth Sousa Muniz, Irani de Aquino Martins Alves, Ana Carla Ferreira dos Santos, Francisco de Assis Batista, Elisangela Maria de Oliveira Melo e Cicero Anderson Pereira Santos.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-054
.....727-748

Capítulo 55
O ENSINO DE QUÍMICA PARA SURDOS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA
Luziane Curcino de Sousa, Marco Aurélio da Silva Coutinho, Jardes Figuerêdo do Rêgo, Milton Batista da Silva, Fabio Adriano Santos e Silva, Wiury Chaves de Abreu, Tânia Patrícia Silva e Silva, Leanne Silva de Sousa, José Nathannyel Chagas Barbosa, Joilson Silva Costa, Francisco Cardoso Figueiredo, Raylane Mayra Veras Andrade, Patrick Wilson Soares Sales, Diniz Lopes dos Santos, Alcides Alexandre Moreira Cruz e Bernardo Ferreira Pinto.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-055
.....749-765

Capítulo 56
O PROEJA COMO DIVISOR DE ÁGUAS: TRAJETÓRIA, PERMANÊNCIA E EMANCIPAÇÃO NA NARRATIVA DE UMA EGRESSA
Karin Tyeko Anami Reigoza.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-056
.....766-780

Capítulo 57
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AVALIAÇÕES EXTERNAS: BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES ATÍPICOS E PERSPECTIVAS PARA UMA AVALIAÇÃO EQUITATIVA
Nívea Maria Lopes Vilarva, Silvana da Silva Reis e Maria Margarida Barbosa de Sá Santos.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-057
.....781-791

Capítulo 58
MÉTODOS DE ENSINO E DESAFIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA CONSTRUÇÃO DE NOVOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS NO SÉCULO XXI: INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
Diemerson Cordeiro da Costa e Lorivaldo Pompeu Mendes.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-058
.....792-808

Capítulo 59
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR, DA ESCOLA E DA FAMÍLIA
Elisângela Xavier Moreira, Simone Resplandes Borges de Morais, Cleber Borges de Morais, Cleria Viana Peres Rocha, Wanderson Pinheiro, Rodrigo Almeida de Sá, Nanci Gharib Shehata e Marcos Antonio Negreiros Dias.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-059***
.....**809-831**

Capítulo 60
A PRIMEIRA FASE DA SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR E SUA CORRELAÇÃO COM A INDISCIPLINA
Liza Santos de Oliveira.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-060***
.....**832-850**

Capítulo 61
MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE O ENSINO DE ÁLGEBRA
Franciele Raquel Hickmann, Paulo Leles Neto, Antonio Marcos Leite Cavalcante, José Marcelo Melo Magalhães, Marcus Vinícius da Silva, Railson Gomes Lima, Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva, Adriana Peres de Barros, Jane Gomes de Castro e Adriana Pereira Moraes.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-061***
.....**851-860**

Capítulo 62
A CAPACIDADE DE SER FORMADOR DE OPINIÃO, ARTICULADOR E TRANSFORMADOR
Núbia Régia Medeiros de Andrade.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-062***
.....**861-872**

Capítulo 63
BULLYING E CYBERBULLYING: ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO
Neyleja Martins dos Santos Lopes, Gilberto Aparecido Vieira Cardoso, Valdeir Pereira, Raydine da Silva Costa, Rhaissa Pereira Santos de Morais, Graziele Beatriz Varreira Arend, Siane Ciocari e Fabio José Antonio da Silva.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-063***
.....**873-881**

Capítulo 64
DA LOUSA AO PROMPT: A REINVENÇÃO DO PLANEJAMENTO DOCENTE NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
Eledy de Souza, Tatiane de Aguiar Sousa, Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva, Adriana Peres de Barros, Jane Gomes de Castro, Tiago Augusto de Figueiredo, Luciclaudia da Silva Vasques, Gean Karla Dias Pimentel, Laura Elizete Richil de Carvalho Araújo e Isaac Peron Cunha Carvalho.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-064***
.....**882-901**

Capítulo 65
PROMPTS PEDAGÓGICOS: NOVAS COMPETÊNCIAS DOCENTES NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva, Raquel Pinho dos Santos, Adones Rosalidia de Meneses, Cristina Pereira da Silva Sousa, Johann Early Torres de Alcântara, Maria Elenice Pereira da Silva, Ana Waléria Costa dos Santos, Luciano João da Silva, Franciele Raquel Hickmann e Graciele Castro Silva.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-065***
.....**902-920**

Capítulo 66
TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS
Solange do Rocio da Silva Augusto, Alessandra Nunes Barbosa Pereira, Wanessa Danúbia Rodrigues Correia, Felipe Antonio Xavier Andrade, Erika Elvira de Araujo Martins, Luis Anderson Antunes e Eugênio Jesus Santana.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-066***
.....**921-935**

Capítulo 67
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA ERA DIGITAL: TENDÊNCIAS, INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Michely Leal Polastreli Rezende.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-067***
.....**936-948**

Capítulo 68
METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E PORTUGUESA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ADAPTAÇÕES CURRICULARES E RECURSOS VISUAIS
José Francisco de Moura Júnior.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-068***
.....**949-956**

Capítulo 69
INCLUSÃO E DIVERSIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA
Karina Oliveira de Souza Dalmam.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-069***
.....**957-967**

Capítulo 70
ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO TRABALHO COM RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ORAL DEBATE REGRADO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE LAGO DA PEDRA
Everlly Karollynne da Costa Sousa e Jardinara Santos Silva.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-070***
.....**968-993**

Capítulo 71
A INCLUSÃO INVISÍVEL: ACOLHENDO ESTUDANTES COM DOENÇAS RARAS, CONDIÇÕES CRÔNICAS E DEFICIÊNCIAS NÃO APARENTES
José Marcelo Melo Magalhães, Giucélio Ribeiro Nobre, Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro, Ronilda Roacab de Meneses, Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva, Isaac Peron Cunha Carvalho, Raimunda Nonata de Moura Leal, Cristina Pereira da Silva Sousa e Eleni Barbosa Sousa.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-071***
.....**994-1011**

Capítulo 72
O USO DE TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS DA VIDA DIÁRIA E AS RESTRIÇÕES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO
Leonízia Santos Batista, Déborah Cristinie Santos Batista, Luiz Henrique Batista de Oliveira, Rodrigo Almeida de Sá e Silvanio Coelho Mota.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-072***
.....**1012-1022**

Capítulo 73
DO CELULAR AO QUADRO BRANCO: A TRANSIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR
Bárbara Naidge Parente Cruz, Laiany Souza Bezerra e Thauany Meireles Nunes de Mello.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-073***
.....**1023-1040**

Capítulo 74
PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA A GARANTIA DE DIREITOS E O ENFRENTAMENTO DAS VULNERABILIDADES
Laiany Souza Bezerra.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-074***
.....**1041-1055**

Capítulo 75
A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E NA PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE EDUCACIONAL
Laiany Souza Bezerra.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-075***
.....**1056-1070**

Capítulo 76
RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS ENTRE SABERES NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DE URUÇUÍ – PI
Ricardo de Moura Borges.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-076***
.....**1071-1083**

Capítulo 77
A UTILIZAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA TEORIA DA EVOLUÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
Rafaela Corrêa Saldanha, Eduarda dos Santos Bataglin e Simone Medianeira Franzin.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-077
.....1084-1092

Capítulo 78
REUTILIZAÇÃO DE GARRAFAS PET COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE URUÇUÍ – PI
Izabel Maria da Silva Sousa, Marco Aurélio da Silva Coutinho, Jardes Figuerêdo do Rêgo, Antônio Carlos dos Reis Filho, Milton Batista da Silva, Fabio Adriano Santos e Silva, Wiury Chaves de Abreu, Marinaldo Sousa de Carvalho, Maria das Dores Alves de Oliveira, Florisvaldo Clementino Santos Filho, Diniz Lopes dos Santos, Patrick Wilson Soares Sales, Leandro de Miranda Santos, Alcides Alexandre Moreira Cruz, Eziel Cardoso da Silva e Jairton de Moura Alencar.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-078
.....1093-1106

Capítulo 79
AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
Maria de Nazaré Barbosa de Araujo, Marco Aurélio da Silva Coutinho, Jardes Figuerêdo do Rêgo, Antônio Carlos dos Reis Filho, Milton Batista da Silva, Fabio Adriano Santos e Silva, Wiury Chaves de Abreu, Marinaldo Sousa de Carvalho, Maria das Dores Alves de Oliveira, Florisvaldo Clementino Santos Filho, Diniz Lopes dos Santos, Patrick Wilson Soares Sales, Leandro de Miranda Santos, Alcides Alexandre Moreira Cruz, Eziel Cardoso da Silva e Jairton de Moura Alencar.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-079
.....1107-1121

Capítulo 80
A SUBJETIVAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE SOCIAL
Luzineide de Sousa dos Santos Vieira.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-080
.....1122-1132

Capítulo 81
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT: UM ESTUDO DOCUMENTAL NO IFMA CAMPUS PINHEIRO
Fátima de Jesus Soares Corrêa, Josinea dos Remédios Botelho, Bruna Luiza Lopes Menezes, Jully Hellen dos Santos Carvalho de Brito, Jadson Fernando Rodrigues Reis e Jacielen Pinheiro Ferreira.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-081
.....1133-1142

Capítulo 82
ENTRE O CÓDIGO E A SALA DE AULA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DIGITAL, REVISÃO TÉCNICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE COMPUTAÇÃO
José Ivan Vitor Cordeiro.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-082
.....1143-1149

Capítulo 83
REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA: NOVAS FRONTEIRAS PARA A APRENDIZAGEM IMERSIVA
Raydine da Silva Costa, Gilberto Aparecido Vieira Cardoso, Dilva Pereira Coelho, Siane Ciocari, Claudino Bartolazi Boechat e Fabio José Antonio da Silva.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-083
.....1150-1157

Capítulo 84
FORMAÇÃO DOCENTE, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ORIENTADAS PELA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
Everaldo Vieira de Lima, Maicon Danúbio Duarte Abreu, Patrícia Yoko Cunha Shimokomaki, Marcelo Damião Amoras Nascimento, Daiane de Moura Costa Oliveira, Aldair Lucas Viana Caldas, Caio Engelmann e Lilian de Souza Batista Silva.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-084
.....1158-1174

Capítulo 85
METODOLOGIAS ATIVAS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO DE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM CENTRADOS NO ESTUDANTE
Cecília Rodrigues Farias de Abreu Autobelli dos Reis, Everaldo Vieira de Lima, Mariana Lima Gomes, Maicon Danúbio Duarte Abreu, Jefferson Rafael de Freitas, Vinicius Ferreira de Freitas, Caio Engelmann e Raimundo Pereira Soares.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-085
.....1175-1193

Capítulo 86
RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Stephanie Pereira de Faria, Cecília Rodrigues Farias de Abreu Autobelli dos Reis, Maicon Danúbio Duarte Abreu, Marcelo Damião Amoras Nascimento, Cássio Talis dos Santos, Gerlandia Moreira Souto Aguiar, Maria Elenice Pereira da Silva e Danuse Dalla Lana Tatsch.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-086
.....1194-1210

Capítulo 87
INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS: ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS À LUZ DA METODOLOGIA *LESSON STUDY*
Cleonis Viater Figueira e Liceia Alves Pires.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-087
.....1211-1228

Capítulo 88
O CURRÍCULO OCULTO DO SILÊNCIO APÓS O SUICÍDIO DE UM ESTUDANTE: IMPACTOS DA PÓSVENÇÃO ESCOLAR NA APRENDIZAGEM, NO PERTENCIMENTO E NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES ENLUTADOS
Simone Resplandes Borges de Morais, Deborah Cristinie Santos Batista, Jady Kamilly Pereira Brito, Suzane Bucar Resplande, Tiago do Nascimento Alves de Paula, Rodrigo Almeida de Sá, Túlio Silva Barbosa e Marcos Antonio Negreiros Dias.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-088
.....1229-1251

Capítulo 89
NEGACIONISMO DIDÁTICO SEGREGACIONISTA: SILENCIAMENTOS NA NARRATIVA DIDÁTICO-HISTORIOGRÁFICA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA
Júlia Silveira Matos.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-089
.....1252-1265

Capítulo 90
NEURODIVERGÊNCIA NA ESCOLA: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA TODOS
Leandro Soares Machado, Andreia Vanessa de Oliveira, Adriana Santos de Oliveira, Ronilda Roacab de Meneses, Eledy de Souza, Graziella Plaça Orosco de Souza, Fernando Lopes da Silva, José Teixeira de Moura Neto, Gabriel Pantoja Batista e Janete de Souza Carneiro Athayde.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-090
.....1266-1281

Capítulo 91
EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TEA NÍVEL 3: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM
Gerlany de Fátima dos Santos Pereira, Erica Souza da Silva, Ingrid de Oliveira Jaschke e Luiz Carlos de Castro Alves Júnior.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-091
.....1282-1291

Capítulo 92
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES DIGITAIS: COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O ENSINO HÍBRIDO, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Maico Danúbio Duarte Abreu, Roseli Maria de Jesus Soares, Ida de Fátima de Castro Amorim, Leticia Ribeiro Nobre, Enio Grazianni Goncalves Sirqueira e Chrys Dayane Trindade Lopes.

Crossref https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-092
.....1292-1302

EDUCAÇÃO, FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E PANDEMIA

EDUCATION, TECHNOLOGICAL TOOLS, AND THE PANDEMIC

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-001

Rodolfo Claudio da Cruz
Pedagogo e Mestre em Educação – UNEMAT/MT
E-mail: rodolfo.cruz@unemat.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0943166886106147

Lidiane Melo dos Santos Freitas
Pedagoga e Mestra em Educação
E-mail: profmalidianemelo@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5755412877907852

Mirian da Silva Marinho Moreira
Licenciatura em Pedagogia pela UNEMAT/MT
E-mail: mirian.moreira@edu.mt.gov.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6631945525520571

Simone Paula de Arruda Floreano
Licenciada em Pedagogia (UFMT) e Especialista em Educação Inclusiva-FQM
E-mail: simonepaulafloreano@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0943166886106147

Andréia de Araújo Januário Barleta
Pedagoga - UNEMAT/MT
E-mail: andreiaajanuario@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0916503991710887

Doraci Creuza da Silva
Pedagoga – UNOPAR
E-mail: dorinhacreuza@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0943166886106147

Selma Cardoso Neves
Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação - UNEMAT/MT
E-mail: selmacneves@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8148109529561964

Rafael de Oliveira Costa
Licenciado em História e Mestre em Educação
E-mail: rafaelcosta_oliveira15@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5726223046070615

Jéssica Falconi Garcia
Licenciada em Pedagogia
E-mail: jessica_falconi@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5726223046070615

Ana Paula Wink
Licenciada em Pedagogia
E-mail: anapaulawink@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5726223046070615

Antônio Carlos Pereira dos Santos Junior
Licenciado em Computação e Geografia, Mestre em Ciências Ambientais/UNITAU
E-mail: antoniolinkon@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2086839575304619

Adaiele Pereira de Almeida
Llicencida em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Especial – FAVENI
E-mail: adaielealmeida5542@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5726223046070615

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo contribuir para as discussões acerca do uso da tecnologia na educação básica, especialmente no contexto do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, período em que o isolamento físico afastou os alunos do ambiente presencial. O estudo fundamentou-se na realidade vivenciada pela área da educação, com base na literatura especializada produzida durante esse período. Diante desse cenário, a educação passou a incorporar ferramentas tecnológicas como estratégia para garantir a continuidade dos conteúdos escolares, com o intuito de não interromper o processo de aprendizagem nem o ano letivo dos estudantes da educação básica. Assim, este estudo propôs reflexões sobre o contexto pandêmico, com foco nas tecnologias, nos professores e nos desafios do ensino remoto. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, o que possibilitou a construção de uma base reflexiva voltada à ampliação da compreensão sobre a temática. A partir desse contexto crítico vivenciado por educadores e profissionais da educação, buscou-se analisar de que maneira as ferramentas pedagógicas especialmente o uso de tecnologias associadas a aplicativos (softwares) contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem e para a prática pedagógica. Ao final da pesquisa, constatou-se que a transição para o ambiente virtual gerou a necessidade de diversas estratégias e metodologias para a manutenção do processo educacional.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Pandemia covid-19; Ensino remoto; Docência.

ABSTRACT

The present study aimed to contribute to discussions regarding the use of technology in basic education, especially in the context of remote teaching during the COVID-19 pandemic, a period in which physical isolation distanced students from the face-to-face learning environment. The study was based on the reality experienced in the field of education, supported by specialized literature produced during that period. In this context, education began to incorporate technological tools as a strategy to ensure the continuity of school content, with the purpose of avoiding interruptions in both the learning process and the academic year of basic education students. Thus, this study proposed reflections on the pandemic context, focusing on technologies, teachers, and the challenges of remote teaching. The methodology adopted was qualitative in approach and exploratory in nature, developed through bibliographic research, which enabled the construction of a reflective foundation aimed at broadening the understanding of the topic. Based on this critical context experienced by educators and education professionals, the study sought to analyze how pedagogical tools especially the use of technologies associated with applications (software) contributed to the teaching-learning process and pedagogical practice. At the end of the research, it was found that the transition to the virtual environment generated the need for several strategies and methodologies to maintain the educational process.

Keywords: Technology; Education; COVID-19 pandemic; Remote teaching; Teaching profession.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisam-se as formas de utilização das tecnologias digitais na educação, com ênfase no ensino remoto, comumente associado à educação a distância. A discussão desenvolve-se a partir do contexto pós-pandemia da Covid-19, período em que as instituições escolares tiveram de enfrentar inúmeros desafios decorrentes das restrições sanitárias impostas pelo vírus SARS-CoV-2. Desde o início, destaca-se que a pandemia evidenciou e aprofundou as desigualdades sociais existentes na contemporaneidade, revelando limitações estruturais que impactaram diretamente o acesso e a continuidade dos processos educativos.

Em 2020, uma crise global de saúde pegou a todos desprevenidos. Um vírus conhecido como SARS-CoV-2, ou também como Novo Coronavírus, que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada covid-19, espalhou-se pelo mundo e trouxe consigo mortes, sequelas e também o isolamento social, fato que obrigou grande parte da população do mundo a procurar adaptar-se com as tecnologias digitais, ou seja, a ter domínio das tecnologias, por exemplo, o qual, em relação à educação, foi necessário para atender às necessidades dos alunos e à continuação do ano letivo.

Segundo Garcia et.al (2020), situação emergencial exige a aplicação de medidas que levem ao encontro de respostas eficazes e rápidas e atendam demandas urgentes. No âmbito da educação e do ensino, o planejamento estratégico pode assumir duas vertentes:

> Aquelas que se apoiam nas **tecnologias digitais** e que, portanto, dependem do acesso a recursos, mídias e suporte com possibilidade de acessibilidade; Aquelas que se apoiam em **práticas inovadoras**, cuja definição vai depender de qual recurso, analógico ou digital, está referindo. As práticas inovadoras apresentam sempre aspectos metodológicos – formas de fazer, o "saber-fazer" do professor,e não exatamente o "através-de-que fazer" –, suporte, recurso ou ferramenta (Garcia et.al, 2020, p. 5).

No entanto, nem as escolas nem os professores estavam preparados para gerir o ensino remoto, já que a educação, no Brasil, avança lentamente, principalmente quando se trata de investimentos na construção de espaços de aprendizagem e na formação de professores.Na perspectiva de Garcia etal (2020) vale destacar que existe uma diferença entre ensino remoto e Educação à Distância, segundo os autores

> Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos (Garcia et.al 2020, p. 5).

O excerto de Garcia et al. (2020) evidencia que o ensino remoto, embora frequentemente associado ao ensino a distância, possui especificidades que o diferenciam. Enquanto a modalidade a distância se estrutura em modelos pedagógicos previamente planejados, com plataformas e materiais concebidos para esse formato, o ensino remoto caracteriza-se pela adaptação emergencial de práticas e recursos digitais disponíveis.

Nesse sentido, destaca-se a flexibilidade metodológica, permitindo ao professor reorganizar sua prática a partir de sua familiaridade com as tecnologias, o que implica grande heterogeneidade nas experiências educativas. Assim, o ensino remoto não configura um modelo pedagógico estabelecido, mas um arranjo provisório que demanda criatividade, inovação e autonomia docente, evidenciando tanto potencialidades quanto limitações relacionadas ao domínio técnico e pedagógico das ferramentas digitais.

Diante do exposto, constata-se, de acordo com Alves (2021), que o cenário de pandemia expõe um atraso significativo no que diz respeito ao uso educacional de ferramentas digitais. Isso é feito para evitar que a sobretaxa acelere o processo de exclusão, uma vez que a maioria dos alunos e professores das escolas públicas não tem acesso a computadores e à internet. Em resposta a isso, realiza-se esta pesquisa bibliográfica para avaliar o estudo de caso.

No percurso desta investigação, constatou-se que diversos estudiosos já se dedicaram à compreensão da temática, entre eles Macedo (2020), cuja obra *Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública* oferece uma análise aprofundada sobre as complexidades que envolvem o tema. A seguir, apresenta-se um excerto que contribui para iluminar essas discussões.

> Entre as muitas preocupações trazidas pela crise, um ponto central eram as desigualdades digitais. Desde o fechamento dos portões da escola em março, diferentes setores manifestaram preocupação com os muitos estudantes que não estavam conseguindo acompanhar as atividades remotas por não terem acesso, seja à rede de internet no domicílio, seja aos equipamentos eletrônicos adequados para o estudo (Macedo, 2020, p. 271).

Com isso, Macedo (2020) evidencia que a situação contemporânea impõe inúmeros desafios à educação e aos agentes responsáveis pela implementação de políticas públicas de formação permanente. Nesse contexto, torna-se imprescindível garantir amplo acesso a tecnologias digitais de qualidade e a uma conexão estável à internet, de modo que alunos e professores possam efetivamente se beneficiar dos recursos pedagógicos e das possibilidades formativas oferecidas por esses ambientes. Durante a pandemia, tornou-se evidente que a escola precisou transitar para o formato digital em busca de recursos tecnológicos, mesmo diante do limitado domínio e da reduzida familiaridade de muitos profissionais com o uso dessas ferramentas. Além dos desafios que o sistema educacional tem no que diz respeito à estruturação e preparação dos profissionais para a realidade atual, ainda existe o desafio de trabalhar no sentido de apoiar os educadores para que possam dar continuidade aos seus estudos.

Constata-se que o setor educacional ainda apresenta significativa resistência à incorporação das tecnologias digitais. Esse cenário motivou os pesquisadores a desenvolver o presente estudo, com o objetivo de identificar os desafios enfrentados pelos professores no uso da internet em sala de aula e na adoção de ferramentas digitais voltadas ao ensino remoto, sobretudo no contexto da educação básica, nos anos iniciais em que se dá o processo de alfabetização. Para tanto, metodologicamente realizou-se uma pesquisa bibliográfica destinada a identificar as principais complexidades que permeiam essa estratégia contemporânea de ensino.

2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E SUAS APLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O termo *tecnologia* encontra-se intrinsecamente associado ao próprio surgimento da humanidade, o que poderia, por si só, justificar uma investigação extensa dedicada apenas às suas definições. Feita essa ressalva, adota-se, neste estudo, a compreensão de que o conceito de tecnologia, conforme aponta Pinto

(2005), não é único ou estático, sendo empregado de maneiras diversas em distintos contextos históricos e sociais.

Etimologicamente, o termo *tecnologia* deriva de "*tecno*" (técnica, arte, habilidade) e "*logia*" (estudo ou ciência), indicando, portanto, a "ciência da técnica". O Dicionário Aurélio (2010) a define como a aplicação de conhecimentos técnicos e científicos para fins práticos. Para Pinto (2005), tecnologia compreende tanto o conhecimento sobre a técnica quanto os processos, invenções e formas de produção resultantes da pesquisa científica, destacando que seu significado ultrapassa o mero desenvolvimento de artefatos.

Segundo Veloso (2012, apud Pinto, 2005, p. 35–36), o termo *tecnologia* pode ser compreendido a partir de quatro definições principais, a saber:

> 1) tecnologia entendida como a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica; 2) tecnologia equivalente pura e simplesmente a técnica; consiste no sentido mais frequente, mais popular do termo, onde as duas palavras mostram-se intercambiáveis no discurso habitual, coloquial e sem rigor; 3) tecnologia entendida como o conjunto das técnica de que dispõe uma sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento; é a esta acepção que se costuma fazer menção quando se procura referir ou medir o grau de avanço do processo das forças produtivas de uma sociedade; 4) tecnologia como a ideologização da técnica, onde, para o autor, "pode-se dizer que a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica.

Conforme destaca Pinto (2005), observa-se a existência de múltiplas concepções sobre o termo *tecnologia*, inexistindo uma definição consensual entre os autores. De modo geral, contudo, é possível inferir que a tecnologia abrange o conjunto de invenções, descobertas e procedimentos produzidos pelo ser humano ao longo de sua trajetória histórica.

Ao longo da história, os avanços tecnológicos estiveram frequentemente associados à disputa por poder político. A ampliação das capacidades técnicas de um grupo ou nação passou a representar também a expansão de sua força política, desencadeando conflitos, guerras e competições estratégicas. Nesse sentido, Lévy (1993, p. 7) observa que a tecnologia se tornou, progressivamente, um indicador de poder e autoridade, especialmente após a Revolução Industrial, quando passou a ser concebida como instrumento de dominação, de valorização econômica e de influência política.

A trajetória humana evidencia, conforme destaca Machado (2022), que a necessidade de comunicação é constitutiva das sociedades. Desde as primeiras formas de expressão, como os desenhos rupestres utilizados para registrar experiências, transmitir informações e compartilhar elementos culturais, o ser humano buscou maneiras de comunicar-se com o outro. A escrita, entretanto, foi uma invenção posterior, resultado do refinamento progressivo desses processos comunicativos.

Diversas civilizações desenvolveram modos próprios de comunicação. Os povos indígenas, por exemplo, utilizavam sinais de fumaça para transmitir mensagens a longas distâncias. Em outros contextos,

o pombo-correio tornou-se um meio eficiente para o envio de informações. A invenção do jornal na Roma antiga representou um marco importante na circulação de notícias e no registro de acontecimentos sociais. Posteriormente, o telégrafo revolucionou a comunicação ao permitir a transmissão de mensagens rápidas entre diferentes nações, especialmente em períodos de guerra.

Esse percurso demonstra que a inovação tecnológica nunca cessou. O surgimento do rádio ampliou significativamente o alcance da comunicação, superando as limitações temporais e geográficas do jornal impresso e inaugurando uma nova era de difusão massiva de informação.

Na era da tecnologia, o computador[1] foi um marco, pois antes era uma máquina gigantesca que ocupava uma sala inteira, e hoje vem se transformando ao passar dos tempos, sendo que sua evolução não teve mais limites. Ante o exposto, pode-se observar que, atualmente, a tecnologia faz parte das nossas vidas. *Notebooks* e *tablets* são ferramentas comuns no trabalho, em casa, nas escolas, instituições e em qualquer outro lugar. Por fim, veio a internet, hoje indispensável em relação à comunicação e informação com o mundo inteiro, e em menos tempo possível.

A velocidade das telecomunicações abriu inúmeras possibilidades. Sua capacidade é surreal, haja vista que, ao se fazer um simples clique, leva-se menos de um segundo para uma mensagem chegar ao seu destino. Lévy (1993, p. 37) aponta que isso "[...] se torna a norma, um novo sistema de escrita, uma metamorfose da leitura, batizada de navegação". Já Tarja (2001) relata que:

> O livro foi um dos primeiros instrumentos tecnológicos incluso no processo de ensino-aprendizagem, o qual, na época, vale relembrar, causou muitas alterações educacionais, contudo, hoje, ele já se encontra totalmente incorporado e não nos damos conta de que ele é um instrumento tecnológico (Tarja, 2021, p. 45).

Costa et al. (2015) apontam que a sociedade contemporânea encontra-se amplamente conectada às novas tecnologias, sobretudo por meio do telefone celular, dispositivo que concentra múltiplas funcionalidades e se tornou acessível a praticamente todas as faixas etárias. Esse cenário evidencia que as tecnologias digitais foram incorporadas de forma intensa ao cotidiano, muitas vezes sem que os indivíduos tenham plena consciência das transformações que tais ferramentas produzem em seus hábitos, práticas sociais e formas de interação.

A presença crescente desses dispositivos modifica, inclusive, as formas de acesso à informação e ao conhecimento. Atualmente, a leitura de livros, antes vinculada exclusivamente ao suporte físico, pode ser realizada por diferentes plataformas digitais, ampliando as possibilidades de circulação de conteúdos e

[1] Uma máquina digital que permite o processamento de dados é um computador. A palavra "calcular" vem da palavra latina "computare". Um computador é composto de vários circuitos integrados e partes conectadas que possibilitam a execução de uma variedade de rotinas ou sequências de instruções especificadas pelo usuário. Essas sequências são sistematizadas de acordo com uma ampla gama de aplicações práticas e pré-determinadas, em um procedimento conhecido como programação.

democratizando, em alguma medida, o acesso ao material escrito. Esse fenômeno reforça a velocidade com que as tecnologias avançam e remodelam as práticas culturais e comunicacionais.

No campo educacional, tais mudanças abrem espaço para múltiplas possibilidades de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Entre elas, destacam-se a ampliação do acesso a recursos didáticos diversificados, a facilitação da comunicação entre professores e estudantes, a criação de ambientes virtuais de aprendizagem mais interativos e a personalização das experiências de estudo. Além disso, as TIC permitem superar barreiras geográficas, potencializam práticas colaborativas e contribuem para o desenvolvimento de competências digitais essenciais na sociedade atual. Assim, sua incorporação consciente e crítica ao contexto escolar pode favorecer processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, significativos e alinhados às demandas contemporâneas.

Na era digital o impacto que a tecnologia teve nas escolas foi bastante significativo e mudou completamente a forma como os professores ensinam e como os alunos aprendem, ou seja, uma das áreas atingidas pelas TICs foi sendo desenvolvida e disseminada de forma muito acelerada, ao ponto de tornar-se um amparo predominante de toda estrutura econômica e social.

Nesse rearranjo, a educação não ficou de fora, pois as TICs e a internet influenciaram diretamente a diminuição das distâncias entre pessoas, lugares e regiões, possibilitando o compartilhamento de diferentes opiniões e conhecimentos, numa escala global. Ou seja, possibilitaram também o acesso a uma infinita diversidade de conteúdos e temas, propiciando independência na busca de informações. Além disso, as relações entre as pessoas passaram a se darem de forma rápida e fácil, o que tem gerado o costume de realização de atividades instantaneamente e em poucos cliques. Desse modo, isso não podia ser diferente para com os alunos dos anos iniciais, em que há um olhar mais cuidadoso para o ensino fundamental, haja vista que é onde se inicia a alfabetização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 32, aponta que "[...] o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão" (Brasil, 1996, p. 23). Ele vai do primeiro ao nono ano e é uma das fases mais longas da educação. Ainda, o artigo 22 da mesma lei refere "como finalidade a educação básica desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996, p. 17).

O uso da tecnologia no ensino requer o conhecimento integrado entre tecnologia, pedagogia e conteúdo da disciplina, e esse conhecimento altamente mesclado é desenvolvido por meio dos cursos de métodos de um programa de formação de professores para melhorar as habilidades tecnológicas do professor em formação (Libâneo, 2007). Assim, quando os professores incorporam as tecnologias ao contexto da sala de aula, ampliam-se as possibilidades pedagógicas e potencializa-se a construção de

aprendizagens mais significativas, estão usando algo que os alunos gostam e abrindo as portas para um mundo ilimitado de conhecimento. Com a tecnologia, os estudantes têm acesso a respostas além do que está em seus livros didáticos e podem ter acesso a livros eletrônicos, portfólios digitais, guias de aprendizagem e *feedback* em tempo real sobre o desempenho do professor ou do aluno.

A importância da tecnologia na educação é visível em cada nível de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, em que a modernização é mais sentida, pois, nesse período, as crianças preparam-se para importantes desafios que as aguardam na próxima etapa da educação, na qual o ensino fundamental também é uma etapa importante, pois o aluno ali tem objetivos e habilidades a serem desenvolvidas. As experiências de tecnologia educacional em programas de formação de professores devem colocar grande ênfase na aprendizagem dos usos específicos de conteúdo da tecnologia, que podem ser transferidos para futuras experiências em sala de aula. A mudança educacional, como mudanças no ensino e aprendizagem, é rica em tecnologia, e tais mudanças só serão bem-sucedidas com esforço e foco nos programas de formação de professores.

A visão profissional dos professores em formação é um indicador importante de sua aquisição inicial de estruturas de conhecimento integradas na sua formação. Assim, as práticas e abordagens éticas do século XXI em relação à utilização tecnológica são importantes e devem ser adicionadas ao programa de formação de professores para preparar docentes em formação (Veiga, 1995) a tecnologia sempre como recurso, não o fim e começo da aprendizagem.

A tecnologia ajuda a mudar os papéis e relacionamentos aluno/professor: os alunos assumem a responsabilidade por seus resultados de aprendizagem enquanto os professores se tornam guias e facilitadores. Assim, a tecnologia presta-se como a ferramenta multidimensional que auxilia esse processo. Para alunos economicamente desfavorecidos e da classe trabalhadora, a escola pode ser o único lugar onde eles terão a oportunidade de usar um computador e integrar a tecnologia em seu aprendizado (Santos, 2008).

Costa et al. (2015) destacam que as ferramentas tecnológicas não são somente meios de comunicação ou qualquer um outro instrumento com código. Apontam que elas precisam de uma boa escrita e leitura, isto é, uma ferramenta de aprendizagem e de conhecimento, que facilita o diálogo e contribui para a relação dessas transformações, que pode aproximar mais uns dos outros. Essas ferramentas também despertam a curiosidade dos alunos para a transformação de um modo novo, com muitos meios de comunicação e conectividade; provocam a criatividade, o senso crítico e tornam mais dinâmico, inovador e eficiente o processo de aprendizagem.

Libâneo (2007, p. 309) afirma que: “o grande papel das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. Diante disso, a tecnologia pode ser vista como uma ferramenta de melhoria ou auxiliar da aprendizagem, assim como uma

aliada na busca por informação, de modo que o aprender está integrado aos conteúdos e metodologias elaboradas, pensado pelos professores e por toda a instituição escolar por meio das formações continuadas. Contemporaneamente, as ferramentas tecnológicas nos influenciam, fazendo com que a tecnologia seja uma aliada no que se refere à educação, haja vista que a modernidade nos leva rapidamente ao avanço desses recursos, que cada vez avançam mais com o decorrer do tempo.

De acordo com Candau (2012, p. 20), "[...] na perspectiva da tecnologia educacional, a didática se concentra na organização das condições, no planejamento do ambiente, na elaboração de materiais institucionais. Onde a objetividade e racionalidade do processo são enfatizadas". Para Freire (1995), o uso de tecnologias em sala de aula não remete apenas ao recurso ou ao instrumento em si, mas sim, leva em consideração as ações humanas, sendo elas também políticas e ideológicas. Para Freire (1995), os computadores e as tecnologias, de maneira geral, poderiam expandir a capacidade criativa e crítica dos estudantes, mas "[...] depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê" (Freire, 1995, p. 98). Em nível nacional, a educação teve alguns marcos para a introdução da TICs na educação.

Um desses marcos foi quando o governo federal, com intuito de inserir a tecnologia no âmbito escolar, resolveu implantar o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), por meio do Decreto nº 6.300 (Brasil, 2007). O Ministério da Educação investiu no PROINFO, programa promove a tecnologia da informação como uma importante ferramenta de ensino e fornece instalações de laboratórios de tecnologia em escolas públicas, *laptops* para professores e alunos, quadros digitais, projetores e tablets. O orçamento também era usado para investir em sala de aula, infraestrutura, capacitação de professores, além da inclusão digital, no que tange ao ensino-aprendizagem do novo letramento digital **(**Brasil, 2007). Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO, 2020) prevê:

> • ajudar os países na mobilização de recursos e na implementação de soluções inovadoras e adequadas ao contexto para fornecer educação a distância, utilizando abordagens de baixa e alta tecnologia, ou mesmo sem nenhuma tecnologia;
> • buscar soluções equitativas e acesso universal;
> • assegurar respostas coordenadas e evitar a duplicação de esforços; e
> • facilitar o retorno de estudantes às escolas quando estas reabrirem, para evitar um aumento nas taxas de abandono.

Segundo Costa et al. (2015), "[...] embora as novas tecnologias sejam utilizadas em larga escala na sociedade, seu emprego no ensino presencial ainda se dá de forma tímida". Ou seja, ainda se vê pouco despreparo dos professores, baixos recursos, falta de formação, falta de infraestrutura, alunos dispersos, exclusão e outras dificuldades. Faz-se necessário levar uma educação de qualidade para todos. Para isso, os professores precisam estar bem atualizados, conciliando conhecimentos didáticos com habilidades e estratégias tecnológicas, com recursos facilitadores do ensino-aprendizado dos alunos. Porém, como em

tudo há desafios, no âmbito educacional estes são diversos, entre os quais se pode citar: o não acesso às ferramentas tecnológicas e a falta de profissionais preparados para a nova forma de ensinar com as tecnologias.

3 ENSINO EM TEMPOS DE COVID-19: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E LEGAIS

Para Santos (2020, p. 21), "[...] a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele". Para Boaventura Santos, a pandemia apenas reforçou as mazelas que assolavam a sociedade: problemas já antigos, como o acesso à internet a todos e principalmente aos alunos de baixa renda; desvalorização dos profissionais da educação; a relação assídua de família e escola; e o interesse por parte dos pais no ensino dos filhos. Mesmo que os benefícios da tecnologia sejam inegáveis, eles devem estar disponíveis na escola como um serviço público e aberto a todos, sobretudo para auxiliar no ensino.

Destacamos que no período da Pandemia da Covid 19, no Brasil muitas escolas tiveram que usar os recursos que lhes foram atribuídos, agindo com uma certa rapidez para garantir o desenvolvimento dos professores e alunos para que tivessem um processo de ensino-aprendizagem em que todos pudessem aprender e serem incluídos. Por conta disso, são necessárias políticas públicas educacionais em virtude das tecnologias que possam de fato contribuir para uma educação de qualidade e igualitária.

Ao longo dos anos, a educação foi reestruturada. Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, isto é, a Lei de Diretrizes e Bases do da Educação (Brasil, 1996), foram observadas mudanças significativas, dentre as quais se destaca uma busca por uma conexão mais próxima com o ambiente educacional por meio de tecnologias de informação digital, bem como a comunicação. A busca por essa proximidade é resultado de mudanças sociais, culturais e tecnológicas da sociedade, impulsionadas em meio técnico científico e informacional.

Segundo Santos (1996), existe a esperança de que a tecnologia ajude a melhorar a situação e reduzir as dificuldades, promovendo avanços sociais, especialmente no campo da ciência. Com o desenvolvimento do meio científico informacional, a educação passou a empregar uma gama mais ampla de ferramentas tecnológicas com o objetivo de estabelecer práticas pedagógicas que pudessem ser aplicadas no cotidiano dos alunos, além de proporcionar experiências mais dinâmicas e criativas. Os efeitos dessas mudanças no comportamento docente têm sido objeto de controvérsias e pesquisas no campo educacional.

Na atualidade, percebe-se que há espaço para estudos e debates envolvendo a temática da utilização da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Nos anos de 2020 e 2021, essa temática ganhou mais força, uma vez que a sociedade presenciou mudanças significativas no

cenário educacional – que são frutos de desafios sistêmicos impostos no período da pandemia da covid-19, com o ensino remoto. Entretanto segundo Garcia et.al (2020) do ponto de vista didático, o professor, ao ensinar remotamente, enfrenta o mesmo desafio do ensino convencional, em sala de aula presencial.

No ano de 2020, com o surgimento do vírus, observou-se que mundialmente todos precisaram adotar medidas drásticas, como ficar casa, não se deslocar para ir trabalhar, somente sair em caso de emergência. Foi um período de conscientização, de pensar individualmente em prol do bem de todos. Sobre isso, Bezerra et al. (2020, p. 6) lecionam:

> Existe uma discussão na mídia e no senso comum que a parcela com menor renda está praticando menos o isolamento social em relação à parcela com maior renda, principalmente em função da necessidade de locomoção para o trabalho, uma vez que a população mais pobre está vinculada a atividades essenciais que não pararam, e a população com maior renda está, de forma geral, mais vinculada às atividades que pararam e/ou estabeleceram o trabalho remoto.

Segundo Requia et al. (2020), "[...] no Brasil, os impactos dessa pandemia começaram a ser sentidos a partir de fevereiro de 2020, iniciando-se pela cidade de São Paulo e se espalhando para todos os estados brasileiros". Pode-se observar que, com os impactos para o não contágio, a melhor maneira para que não se espalhasse esse vírus foi o isolamento social. Consequentemente, a educação não ficou de fora dessa pandemia, sendo dispensadas as aulas por tempo indeterminado, deixando de haver aulas presenciais e passando adotar uma nova forma de ensinar: o ensino remoto. Esse novo cenário pandêmico exigiu o isolamento social determinado pelo governo federal conforme orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), fazendo com que as pessoas evitassem aglomerações e até mesmo o contato físico, consequências estas que também impactaram nas práticas educativas.

> Nesse sentido, uma das primeiras medidas adotadas foi a suspensão das aulas presenciais nas escolas brasileiras, pois, devido à quantidade e à diversidade dos vínculos sociais gerados a partir do ambiente escolar e seus frequentadores, o coronavírus transformou alunos, professores, e outros profissionais da educação, em potenciais vetores dessa doença (Arruda, 2020, p. 85).

Nos países que tiveram sucesso na implementação de políticas bem-sucedidas de combate à pandemia, o número de obituários e casos de contágio diminuiu, o que levou esses países a reabrirem as escolas em um período mais curto de tempo. No entanto, alguns países não conseguiram o mesmo sucesso. No Brasil, por exemplo, não houve a adoção de uma política efetiva de prevenção à disseminação do novo coronavírus, sob uma perspectiva estratégica de gestão da pandemia. O governo federal do Brasil, com foco em seu mais alto nível executivo, adotou uma postura pessimista, propagando, entre outras coisas, desinformações sobre o alcance da pandemia no país, bem como negação da ciência e dos mecanismos de controle e proteção do vírus, contrariando o que foi estabelecido pela OMS.

Regulamentada para suspender as aulas presenciais no Brasil, a Portaria nº 343 do MEC, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020d) e a Medida Provisória nº 934, de 1 abril de 2020, posteriormente convertida à Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020b), primeiramente liberaram ao ensino superior a utilização de aulas remotas, mediante o uso de TDICs (Brasil, 2020d). Logo após, foi liberado o ensino à educação básica, sendo obrigatório o cumprimento da carga horária anual mínima (Brasil, 2020b). Diante desse cenário, como resultado, seja no ensino superior, seja no ensino básico da educação pública ou privada, houve uma reorganização organizacional definida como excepcional, com a adoção da aprendizagem remota emergente em substituição à aprendizagem tradicional. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por sua vez, aponta que é necessário:

> [...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Diante do exposto, pode-se notar que que as TDICs, aliadas à BNCC, contemplam uma melhor técnica de aprendizagem. Conforme explicado por Arruda (2020), a educação emergente remota refere-se a uma mudança temporária na forma como os conteúdos curriculares são ensinados. É uma alternativa adotada em resposta a uma crise de saúde, e difere da Educação a Distância (EaD). O Ministério da Educação, por intermédio da Lei nº 14.040 (Brasil, 2020b), previa a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia da covid-19, ou seja, uma substituição das aulas presenciais por meio do ensino remoto.

As aulas eram feitas em domicilio, somente de forma *on-line*, com o uso das ferramentas tecnológicas. Desse modo, não teria o contato presencial entre aluno e professor, já que os alunos então passariam por um período de isolamento, e as aulas já não mais ocorreriam de forma presencial. Ainda, a Portaria nº 343 (Brasil, 2020d) e as que a seguiram autorizaram a suspensão das aulas presenciais e o estabelecimento de um programa emergencial de ensino a distância, baseado na utilização de plataformas digitais para promover a aprendizagem na educação básica. A eficácia das aulas remotas depende não só dos professores, como também dos alunos, que necessitam tanto de recursos tecnológicos quanto de autonomia para estudar nas plataformas. Sobre isso, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2020, p. 12) disserta:

> Nesse sentido, não basta que somente os(as) professores(as) possuam os meios necessários para sua realização, mas é indispensável que os estudantes também. Na visão dos profissionais, 1 a cada 3 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades, o que constitui um entrave para a realização do ensino remoto. A situação é melhor no Ensino Médio, com o menor percentual de respondentes (32,5%), avaliou que os estudantes NÃO tinham acesso aos recursos para acompanhar as aulas remotas. A autonomia dos estudantes para acompanhar os conteúdos e atividades aumenta à medida que se avança nas etapas/sub etapas da Educação Básica. Porém, mesmo no Ensino Médio, 1 a cada 5 estudantes não possui autonomia para acompanhamento de aulas remotas, segundo a percepção dos(as) seus professores(as).

Num contexto de isolamento social, a equipe pedagógica das escolas passou a comunicar-se com responsáveis e alunos por meio de grupos nas redes sociais, principalmente por meio do aplicativo *WhatsApp*, e os professores passaram a enviar regularmente as atividades complementares às escolas, que foram também disponibilizadas nas redes sociais das escolas e em grupos de redes sociais para aqueles que não conseguiram se deslocar até a instituição escolar (Freitas, 2020). Pode-se observar que, na pauta nº 05/2020 do Conselho Nacional da Educação (CNE, 2020), no dia 1 de junho de 2020, foi homologado parcialmente pelo MEC a afirmação de que as aulas não presencias deveriam comtemplar-se de modo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, como prescritas na BNCC.

> Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas. Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (Brasil, 2020c, p. 8-9).

A Rede Educacional de Ensino (REE) iniciou a transmissão de palestras através da TV Aberta no dia 25 de maio de 2020, de acordo com a portaria emitida pelo Secretário de Estado da Saúde. De acordo com a SED (2020), o projeto "[...] visou a ampliação do atendimento aos estudantes da REE na execução das atividades remotas, adotadas desde o dia 23 de março de 2020 e contou com a parceria do projeto 'Vamos Aprender'". Apesar de haver professores que se mostraram fundamentais nesse processo, buscando estabelecer relações positivas entre escola e alunos e reinventando-se enquanto docentes, observa-se a ausência de recursos materiais e espaços adequados para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Em razão da limitação de acesso às plataformas digitais, as instituições escolares continuaram a avaliar os estudantes por meio de notas.

Nesse contexto, a avaliação considerou principalmente as devolutivas referentes aos materiais impressos distribuídos aos alunos, os quais serviram como parâmetro para aferir o progresso ou a retenção dos estudantes após a correção realizada pelos professores. A importância dos recursos tecnológicos, incluindo o acesso ao celular, é evidente neste momento. No entanto, nenhum deles pode substituir a conexão humana e as interações sociais que ocorrem na sala de aula. Nesse contexto, Nóvoa (2020, p. 11) destaca:

> Porém, seria trágico que estas práticas se perpetuassem no tempo, pois a educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de "distanciamento social". O apelo a uma "personalização" das aprendizagens em espaços "domésticos", através do recurso a uma panóplia de meios digitais, conduz a uma desintegração da escola, em particular da escola pública, do comum. Obviamente, não é possível negar a importância do digital e das "ciências da aprendizagem" que são centrais para pensar a educação hoje. Mas estas abordagens devem estar ao serviço de uma transformação do modelo escolar que não diminua, mas antes reforça, a educação como bem público e comum.

Como resultado, quaisquer futuros casos de sucesso obtidos através da aprendizagem virtual no momento crítico da pandemia não justificariam a continuação da aprendizagem remota ou mesmo a implementação da aprendizagem híbrida depois de superado esse período porque a falta de contato presencial entre alunos e professores desintegra o sentido de comunidade e o caráter histórico da escola. No Brasil, o Congresso Nacional decretou e o presidente da república sancionou a seguinte lei:

> Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis (Brasil, 2023).

O Quadro 1, a seguir, tem por objetivo expor algumas normativas e resoluções que foram promulgadas para regularizar o ensino durante a pandemia.

Quadro 1: Normativas

- Lei nº 14.040/2020 (originada da MP nº 934/2020), com as alterações introduzidas pela Lei nº 14.218/2021 – estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas, inclusive a redução do número mínimo de dias letivos e a autorização para a realização de atividades pedagógicas não presenciais.	- Portaria MEC nº 544/2020 com as alterações introduzidas pela Portarias MEC nº 1.030/2020 e nº 1.038/2020 – permitia a suspensão de atividades e substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais; revogou e substituiu as Portarias MEC nº 343/2020, nº 345/2020, nº 395/2020 e nº 473/2020, que tinham esse mesmo objeto.
- Portaria MEC nº 1.030/2020, com as alterações introduzidas pela Portaria MEC nº 1.038/2020 – estabelece o retorno às aulas presenciais e a utilização excepcional de recursos digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, revogando a Portaria MEC nº 544/2020.	- Parecer nº 19, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estende até 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas no ensino básico e superior em todo o país.

Fonte: normativas promulgadas pelo MEC (Brasil, 2020).

De acordo com o Quadro 1, percebe-se o quanto o ensino remoto, diante de um momento de crise sanitária, precisou reorganizar a educação no Brasil em todos os níveis. O referido quadro revela as mudanças ocorridas ao longo da pandemia, em que a educação foi se adequando para bem atender a alunos e professores. Por meio deste estudo, constatou-se que faltaram políticas públicas para enfrentar a realidade e que a defasagem tecnológica não ocorre somente na educação; está na sociedade também. Além disso, os dados trouxeram uma maior compreensão quanto ao uso das tecnologias, que foram fundamentais na relação do professor/aluno, assim como para possibilitar a comunicação e o ensino-aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo diante das normativas educacionais que orientaram o ensino remoto, observou-se que muitas escolas desenvolveram suas atividades predominantemente por meio de apostilas impressas, em vez de explorarem efetivamente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), devido, em grande parte, à falta de equipamentos adequados nas instituições escolares. Nesse contexto, torna-se evidente a importância do professor como elemento central do processo educativo.

A atuação docente, independentemente do ambiente de ensino, constitui sempre um desafio. A sala de aula convencional pode ser comparada a um campo de futebol, em que jogadores, técnicos e árbitros são constantemente surpreendidos por situações imprevistas e precisam propor soluções criativas. De maneira análoga, o ensino remoto exige adaptação contínua: embora a "tática do jogo", ou seja, as estratégias e métodos, se diferencie, os componentes curriculares, os conteúdos, a avaliação e a interação entre os participantes permanecem como elementos essenciais da prática pedagógica.

Assim, a experiência da pandemia evidencia que, mais do que a tecnologia em si, a mediação do professor é determinante para a efetividade do ensino, sendo sua criatividade, flexibilidade e competência

pedagógica fundamentais para garantir aprendizagens significativas, independentemente do suporte utilizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, *[s. l.]*, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251. Acesso em: 2 abr. 2023.

ARRUDA, E. P. A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. **ETD - Educação Temática Digital**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 264-280, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v15i2.1282. Acesso em: 20 maio 2023.

BEZERRA, A. C. V.; SILVA, C. E. M. da; SOARES, F. R. G.; SILVA, J. A. M. da. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia da covid-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto**. Brasília-DF: CIEB, 2020a. v. 8.

BRASIL. **Decreto n° 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 376/2020**. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544/2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020f.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Trabalho docente em tempos de pandemia**: relatório técnico. Belo Horizonte: Gestrado, 2020.

FERREIRA, A. B. H. Aurélio século XXI: **o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. **CNE revisa DCNs da pedagogia sem ouvir as faculdades de educação e entidades da área**. In: BLOG da Helena. [S. l.], 12 nov. 2020.

FREITAS, L. C. **O ensino híbrido e a produção do idiota digital feliz**. In: BLOG do Freitas. [S. l.]: 31 out. 2020. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2020/10/31/o-ensino-hibrido-e-a-producao-do-idiota-digital-feliz/. Acesso em: 16 maio 2022.

Garcia et.al. Ensino remoto emergencial proposta de design para organização de aulas. Natal : SEDIS/UFRN, 2020

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Edições 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de** Professores e didática para desenvolvimento humano **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 40, 2015.

MACEDO, M. F. G.; BARBOSA, A. L. F. **Patentes, pesquisa e desenvolvimento**: um manual de propriedade intelectual. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2020.

NÓVOA, A. A pandemia de covid-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). A Unesco reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara. In: UNESCO. [S. l.], 26 mar. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma. Acesso em: 17 abril 2023.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.

REQUIA, W. J.; KONDO, E. K.; ADAMS, M. D.; GOLD, D. R.; SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

STRUCHINER, C. J. Risk of the brazilian health care system over 5572 municipalities to exceed health care capacity due to the 2019 novel coronavirus (COVID-19). **Science of The Total Environment**, [s. l.], v. 730, n. 15, p. 1-6, aug. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.139144. Acesso em: 15 abr. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Didática**: ensino e suas relações. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2011.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA E DA AÇÃO TUTORIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DA AMÉRICA LATINA

CONTRIBUTIONS OF PSYCHOPEDAGOGY AND TUTORIAL ACTION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION IN LATIN AMERICAN EDUCATIONAL CONTEXTS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-002

Fernando Pereira dos Santos Barbosa
Mestrando em Educação
Universidad Europea del Atlántico – UNEATLANTICO, Cantábria/Santander, Espanha,
Fundação Universitária Iberoamericana – FUNIBER, Florianópolis, Santa Catarina - Brasil
E-mail: fernandobarbosapsicopedagogo@outlook.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2760923476829236
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9367-6597

José Alex Bueno Moch Junior
Mestrando em Educação
Universidad Europea del Atlántico – UNEATLANTICO, Cantábria/Santander, Espanha,
Fundação Universitária Iberoamericana – FUNIBER, Florianópolis, Santa Catarina - Brasil
E-mail: jose.alex.jr@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3077616959460357

Eliana Leite Perez
Mestranda em Educação
Universidad Europea del Atlántico – UNEATLANTICO, Cantábria/Santander, Espanha,
Fundação Universitária Iberoamericana – FUNIBER, Florianópolis, Santa Catarina - Brasil
E-mail: elianaperez1610@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8881887955414327

Evandro Santos Cavalcante
Mestrando em Educação
Universidad Europea del Atlántico – UNEATLANTICO, Cantábria/Santander, Espanha,
Fundação Universitária Iberoamericana – FUNIBER, Florianópolis, Santa Catarina - Brasil
E-mail: evanscc@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7686691293572317
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5121-5330

RESUMO

A presente investigação analisa criticamente as contribuições da Psicopedagogia articulada à ação tutorial nos anos iniciais do Ensino Fundamental em contextos educacionais latino-americanos, considerando as múltiplas determinações históricas, sociais, culturais e políticas que atravessam os processos de escolarização na América Latina. O estudo parte da compreensão de que as desigualdades educacionais, as vulnerabilidades sociais e os desafios relacionados à inclusão escolar exigem práticas pedagógicas interdisciplinares capazes de integrar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e neuropsicomotoras no

desenvolvimento humano infantil. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa consistiu em compreender de que maneira a integração entre Psicopedagogia e ação tutorial pode contribuir para a promoção da aprendizagem significativa, do desenvolvimento socioemocional e da construção de ambientes escolares inclusivos, humanizados e comprometidos com a Cultura da Paz. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e descritiva, fundamentada em referenciais teóricos nacionais e internacionais relacionados à Psicopedagogia crítica, às políticas educacionais latino-americanas, às neurociências aplicadas à educação e às práticas de mediação pedagógica. A investigação dialoga com autores como Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Krelling, Moro, Frison, Kruppa, Souza e Barbosa, articulando pressupostos da educação humanizadora, da aprendizagem colaborativa e da constituição histórico-social do sujeito. Os resultados evidenciam que a ação tutorial, quando integrada às práticas psicopedagógicas, constitui importante dispositivo de acompanhamento integral da criança, favorecendo processos de inclusão educacional, fortalecimento da autonomia, desenvolvimento da autorregulação emocional, ampliação das competências socioemocionais e mediação das dificuldades de aprendizagem. Verificou-se ainda que estratégias pedagógicas fundamentadas na dialogicidade, na cooperação, na escuta ativa, na psicomotricidade e na tutoria entre pares potencializam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, contribuindo para a consolidação de práticas educativas inclusivas e emancipadoras. Conclui-se que a Psicopedagogia, articulada à ação tutorial, representa relevante instrumento de transformação educacional nos contextos latino-americanos contemporâneos, especialmente diante das demandas relacionadas à democratização do ensino, à justiça social e à promoção do desenvolvimento humano integral.

Palavras-chave: Ação tutorial; Desenvolvimento socioemocional; Inclusão educacional; Políticas educacionais Latino-Americanas; Psicopedagogia.

ABSTRACT

The present investigation critically analyzes the contributions of Psychopedagogy articulated with tutorial action in the early years of Elementary Education within Latin American educational contexts, considering the multiple historical, social, cultural, and political determinations that permeate schooling processes in Latin America. The study is grounded in the understanding that educational inequalities, social vulnerabilities, and challenges related to inclusive education require interdisciplinary pedagogical practices capable of integrating cognitive, emotional, social, and neuropsychomotor dimensions into children's human development. In this sense, the objective of the research was to understand how the integration between Psychopedagogy and tutorial action can contribute to the promotion of meaningful learning, socioemotional development, and the construction of inclusive, humanized school environments committed

to a Culture of Peace. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, exploratory, and descriptive study grounded in national and international theoretical references related to critical Psychopedagogy, Latin American educational policies, neuroscience applied to education, and pedagogical mediation practices. The investigation engages with authors such as Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Krelling, Moro, Frison, Kruppa, Souza, and Barbosa, articulating assumptions of humanizing education, collaborative learning, and the historical-social constitution of the subject. The results demonstrate that tutorial action, when integrated with psychopedagogical practices, constitutes an important mechanism for the comprehensive support of children, fostering processes of educational inclusion, strengthening autonomy, developing emotional self-regulation, expanding socioemotional competencies, and mediating learning difficulties. It was also found that pedagogical strategies grounded in dialogicity, cooperation, active listening, psychomotricity, and peer tutoring enhance students' cognitive and emotional development, contributing to the consolidation of inclusive and emancipatory educational practices. It is concluded that Psychopedagogy, articulated with tutorial action, represents a relevant instrument of educational transformation in contemporary Latin American contexts, especially in light of demands related to the democratization of education, social justice, and the promotion of integral human development.

Keywords: Educational inclusion; Latin American educational policies; Psychopedagogy; Socioemotional development; Tutorial action.

1 INTRODUÇÃO

A educação latino-americana contemporânea encontra-se inserida em um contexto de profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que repercutem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas instituições escolares. Em sociedades historicamente marcadas por desigualdades estruturais, exclusão social e fragilização das políticas públicas educacionais, a escola assume papel estratégico não apenas na transmissão de conhecimentos sistematizados, mas também na promoção do desenvolvimento humano integral, da inclusão social e da formação ética, emocional e cidadã dos estudantes. Nesse cenário, os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem etapa decisiva para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, da constituição subjetiva da criança e da construção das relações interpessoais, exigindo práticas pedagógicas humanizadoras, inclusivas e interdisciplinares capazes de integrar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e neuropsicomotoras no processo educativo.

As discussões contemporâneas sobre políticas educacionais latino-americanas evidenciam que os sistemas de ensino da região permanecem atravessados por contradições históricas relacionadas à democratização da educação, à permanência escolar e à garantia do direito à aprendizagem. Segundo Kruppa e Souza (2021), a educação na América Latina encontra-se tensionada entre projetos pedagógicos

emancipatórios e permanências estruturais de desigualdade social, produzindo impactos significativos sobre os processos de escolarização das crianças em contextos de vulnerabilidade. As autoras argumentam que a superação das desigualdades educacionais exige políticas públicas comprometidas com a inclusão, a justiça social e a valorização das singularidades humanas, especialmente nos espaços escolares destinados às infâncias latino-americanas.

Nesse contexto, a Psicopedagogia emerge como importante campo interdisciplinar voltado à compreensão dos processos de aprendizagem em suas múltiplas determinações cognitivas, emocionais, sociais e culturais. A atuação psicopedagógica amplia a compreensão das dificuldades de aprendizagem para além de perspectivas biologizantes ou patologizantes, reconhecendo que o fracasso escolar frequentemente resulta de fatores sociais, afetivos, institucionais e pedagógicos historicamente construídos. Conforme Barbosa (2025), a Psicopedagogia contemporânea articula conhecimentos das neurociências, da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia e da educação socioemocional, favorecendo práticas preventivas e interventivas comprometidas com o fortalecimento da plasticidade cerebral, da saúde mental e do desenvolvimento humano integral.

Associada à Psicopedagogia, a ação tutorial apresenta-se como relevante instrumento pedagógico de acompanhamento integral do estudante, promovendo práticas de acolhimento, mediação pedagógica, escuta ativa, fortalecimento da autonomia e desenvolvimento socioemocional. Segundo Krelling (2018), a ação tutorial constitui importante estratégia de acompanhamento educacional capaz de integrar dimensões cognitivas, emocionais e relacionais no contexto escolar, fortalecendo processos de inclusão e convivência democrática. Em diversos países latino-americanos, a tutoria escolar vem sendo institucionalizada como política pública educacional voltada ao acompanhamento socioemocional e pedagógico das crianças. A Guía de Tutoría para docentes de Educación Primaria, elaborada pelo Ministério da Educação do Peru, destaca que a ação tutorial representa importante instrumento de promoção da aprendizagem significativa, da Cultura da Paz e da prevenção das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar (Peru, 2020).

As reformas educacionais latino-americanas impulsionadas pelo Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe também contribuíram significativamente para o fortalecimento das discussões acerca da democratização curricular, da inclusão escolar e da formação integral dos sujeitos. Segundo a UNESCO (2001), os sistemas educacionais latino-americanos passaram a reconhecer a necessidade de superação de modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos, incorporando práticas pedagógicas colaborativas, dialógicas e humanizadoras voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. Tais transformações influenciaram diretamente a ampliação das práticas psicopedagógicas e tutoriales em países como Brasil, Chile e Uruguai, fortalecendo abordagens educacionais centradas na aprendizagem significativa, na participação ativa do estudante e na valorização das competências socioemocionais.

Sob a perspectiva teórica, esta investigação fundamenta-se em autores que compreendem a aprendizagem como fenômeno histórico, social e multidimensional. Paulo Freire defende uma educação dialógica e emancipadora fundamentada no respeito às experiências socioculturais dos sujeitos, afirmando que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção" (Freire, 1996). A perspectiva freireana compreende o processo educativo como prática de liberdade, diálogo e humanização, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia, a consciência crítica e a transformação social.

Complementarmente, Emilia Ferreiro contribui significativamente para a compreensão dos processos de alfabetização e construção do conhecimento infantil, demonstrando que a criança participa ativamente da elaboração de hipóteses sobre a linguagem escrita e sobre o mundo que a cerca. As contribuições de Ferreiro romperam com concepções tradicionais de alfabetização centradas na memorização mecânica, valorizando os processos cognitivos e culturais envolvidos na aprendizagem infantil.

As contribuições de Lev Vygotsky também assumem centralidade nesta discussão ao enfatizar que o desenvolvimento cognitivo ocorre mediante processos de interação social e mediação cultural. Para Vygotsky (1998), as funções psicológicas superiores desenvolvem-se inicialmente no plano social para posteriormente internalizarem-se no plano individual, evidenciando a importância das relações interpessoais, da linguagem e da mediação pedagógica no processo de aprendizagem. Nessa mesma direção, Henri Wallon destaca a integração entre emoção, cognição e movimento na constituição humana, compreendendo a criança como sujeito integral em permanente interação com o meio social. Wallon (2007) argumenta que o desenvolvimento infantil não pode ser fragmentado em dimensões isoladas, sendo indispensável considerar os aspectos afetivos, corporais e relacionais na construção do conhecimento.

A imagem a seguir representa simbolicamente a integração entre Psicopedagogia, ação tutorial, aprendizagem colaborativa e desenvolvimento socioemocional nos contextos educacionais latino-americanos, evidenciando a centralidade das interações sociais, da mediação pedagógica e da inclusão escolar na constituição dos processos educativos contemporâneos.

Fugura 1: Representação da integração entre Psicopedagogia, ação tutorial e desenvolvimento integral nos contextos educacionais latino-americanos.



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (1996), Lev Vygotsky (1998), Henri Wallon (2007), Emilia Ferreiro (2001), Krelling (2018), Moro (1991), Frison (2016) e Barbosa (2025).

A representação imagética evidencia que práticas pedagógicas fundamentadas na cooperação, na escuta ativa, no acolhimento e na interação social favorecem a construção de ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e comprometidos com a formação integral da criança. Tal perspectiva dialoga diretamente com os pressupostos de Lev Vygotsky ao compreender que o desenvolvimento humano ocorre mediante processos de interação social e mediação cultural. Do mesmo modo, aproxima-se das contribuições de Henri Wallon ao reconhecer que emoção, cognição e movimento constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil. A imagem também evidencia a importância da ação tutorial e da Psicopedagogia na construção de práticas educativas humanizadoras voltadas ao fortalecimento da autonomia, da convivência escolar e da inclusão educacional.

Além disso, autores como Moro (1991) e Frison (2016) enfatizam que práticas colaborativas e interações entre pares favorecem processos de construção cognitiva, fortalecimento da autonomia e desenvolvimento das competências socioemocionais. A aprendizagem colaborativa amplia as possibilidades de mediação pedagógica e inclusão escolar, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e dificuldades de aprendizagem. Tais perspectivas dialogam diretamente com os fundamentos da Psicopedagogia crítica e da ação tutorial, que compreendem a escola como espaço de acolhimento, desenvolvimento humano e transformação social.

Diante desse cenário, a problemática central desta pesquisa consiste em compreender de que maneira a integração entre Psicopedagogia e ação tutorial pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em contextos educacionais latino-americanos marcados por desigualdades sociais e desafios relacionados à inclusão escolar. Parte-se da hipótese de que práticas psicopedagógicas articuladas à mediação tutorial favorecem processos de aprendizagem significativa, fortalecimento das competências socioemocionais, desenvolvimento da autonomia e construção de ambientes escolares mais inclusivos, humanizados e comprometidos com a Cultura da Paz.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as contribuições da Psicopedagogia e da ação tutorial nos anos iniciais do Ensino Fundamental em contextos educacionais da América Latina. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos da ação tutorial e da Psicopedagogia; investigar estratégias pedagógicas e psicopedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional; analisar as contribuições da aprendizagem colaborativa e da tutoria entre pares; e discutir o papel das práticas psicomotoras no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

A relevância científica, social e educacional desta investigação fundamenta-se na necessidade de fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e interdisciplinares capazes de responder às demandas contemporâneas da educação latino-americana. Em contextos marcados por desigualdades estruturais, exclusão social e fragilização dos vínculos educativos, a Psicopedagogia e a ação tutorial configuram-se como importantes instrumentos de mediação pedagógica, prevenção das dificuldades de aprendizagem e promoção do desenvolvimento humano integral, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, humanizada e socialmente comprometida.

2 METODOLOGIA

2.1 NATUREZA E DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, documental, exploratória e descritiva, fundamentada em referenciais interdisciplinares relacionados à Psicopedagogia, à ação tutorial, às políticas educacionais latino-americanas e ao desenvolvimento humano infantil. A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais envolvem dimensões históricas, subjetivas, sociais, emocionais, culturais e políticas que não podem ser reduzidas a interpretações exclusivamente quantitativas. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender significados, experiências humanas, relações sociais e processos simbólicos presentes na realidade investigada, permitindo análise crítica e aprofundada das múltiplas determinações que constituem os fenômenos educacionais.

Sob essa perspectiva, a presente pesquisa compreende a aprendizagem como processo histórico, social e multidimensional, atravessado por fatores cognitivos, afetivos, relacionais, neuropsicomotores e

socioculturais. A investigação fundamenta-se na compreensão de que a integração entre Psicopedagogia e ação tutorial constitui importante estratégia de mediação pedagógica e desenvolvimento integral da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em contextos latino-americanos marcados por desigualdades sociais e desafios relacionados à inclusão escolar.

A pesquisa também apresenta caráter exploratório, uma vez que objetiva ampliar discussões científicas acerca das contribuições da Psicopedagogia e da ação tutorial nos contextos educacionais da América Latina, possibilitando novas interpretações sobre práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de acompanhamento integral dos estudantes. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória favorece maior aproximação com o objeto investigado, contribuindo para o aprofundamento teórico e a construção de novas perspectivas analíticas sobre fenômenos sociais complexos. Simultaneamente, trata-se de uma investigação descritiva, pois busca descrever, interpretar e analisar criticamente as contribuições das práticas psicopedagógicas e tutoriales para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

A fundamentação epistemológica desta investigação ancora-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, compreendendo a aprendizagem como fenômeno socialmente construído mediante processos de interação, mediação pedagógica e constituição histórica dos sujeitos. Nesse sentido, as contribuições de Lev Vygotsky (1998) assumem centralidade ao defender que o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente no plano social para posteriormente internalizar-se no plano individual, evidenciando que as relações interpessoais e os contextos socioculturais exercem papel fundamental na constituição das funções psicológicas superiores.

Complementarmente, a perspectiva psicogenética e socioafetiva de Henri Wallon (2007) contribui para compreender o desenvolvimento infantil como processo integral que articula emoção, cognição, movimento e relações sociais. Para Wallon, o sujeito constitui-se de forma indissociável entre aspectos afetivos, corporais e cognitivos, sendo impossível compreender a aprendizagem dissociada das experiências emocionais e relacionais da criança. Tal perspectiva fundamenta diretamente as práticas psicopedagógicas e neuropsicomotoras voltadas ao desenvolvimento integral nos contextos escolares.

A investigação também fundamenta-se na pedagogia crítica e humanizadora de Paulo Freire (1996), que compreende a educação como prática ética, política e emancipadora. Freire defende que o processo educativo deve promover diálogo, consciência crítica, autonomia e valorização das experiências socioculturais dos sujeitos, superando práticas pedagógicas autoritárias e excludentes. Sob essa perspectiva, a ação tutorial e a Psicopedagogia configuram-se como instrumentos de acolhimento, escuta ativa e mediação pedagógica comprometidos com a humanização da aprendizagem e a transformação social.

As contribuições de Emilia Ferreiro (2001) também assumem relevância teórica nesta investigação ao compreender a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. A autora rompe com concepções mecanicistas de alfabetização e aprendizagem, demonstrando que a criança elabora hipóteses cognitivas sobre a linguagem escrita mediante interações sociais e culturais significativas. Tal compreensão aproxima-se diretamente das práticas psicopedagógicas voltadas à valorização das singularidades dos estudantes e à promoção da aprendizagem significativa.

2.3 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos adotados fundamentaram-se na pesquisa bibliográfica e documental, realizada por meio do levantamento, leitura analítica, categorização temática e interpretação crítica de produções científicas nacionais e internacionais relacionadas à temática investigada. Conforme Severino (2017), a pesquisa bibliográfica constitui importante instrumento de aprofundamento epistemológico e construção científica do conhecimento, permitindo ao pesquisador dialogar criticamente com diferentes referenciais teóricos e perspectivas analíticas sobre o objeto de estudo.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados científicas nacionais e internacionais, incluindo Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico, Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Redalyc, Dialnet e documentos institucionais vinculados à UNESCO e aos Ministérios da Educação de países latino-americanos. Foram utilizados descritores em português, inglês e espanhol, tais como: “Psicopedagogia”, “ação tutorial”, “educação inclusiva”, “aprendizagem colaborativa”, “desenvolvimento socioemocional”, “mediação pedagógica”, “neuropsicomotricidade” e “políticas educacionais latino-americanas”.

Inicialmente, foram identificadas 186 produções científicas relacionadas à temática investigada. Após leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave, realizou-se processo de refinamento considerando critérios de relevância temática, consistência metodológica, alinhamento epistemológico e contribuição científica para os objetivos da pesquisa. Ao final do processo de seleção, 74 produções foram selecionadas para compor o corpus analítico da investigação.

Dentre os materiais inicialmente identificados, foram analisados:

- 42 artigos científicos nacionais e internacionais;
- 18 dissertações de mestrado;
- 11 teses de doutorado;
- 27 livros e capítulos de livros;
- 14 documentos oficiais e políticas educacionais latino-americanas;
- 9 trabalhos de conclusão de curso;

- 65 produções complementares entre anais de congressos, relatórios institucionais e publicações acadêmicas.

Após os critérios de inclusão e exclusão metodológica, permaneceram no corpus final da pesquisa:

- 24 artigos científicos;
- 8 dissertações de mestrado;
- 6 teses de doutorado;
- 15 livros e capítulos de livros;
- 10 documentos oficiais;
- 4 trabalhos de conclusão de curso;
- 7 publicações complementares.

Ao todo, 39 autores nacionais e internacionais foram diretamente utilizados na fundamentação teórica da pesquisa, contemplando perspectivas relacionadas à Psicopedagogia crítica, psicologia histórico-cultural, neurociências aplicadas à educação, aprendizagem colaborativa, políticas educacionais latino-americanas e desenvolvimento socioemocional. Entre os principais referenciais teóricos destacam-se Paulo Freire, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Emilia Ferreiro, Krelling, Moro, Frison, Kruppa, Souza e Barbosa.

2.4 ANÁLISE DOCUMENTAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS LATINO-AMERICANAS

A análise documental constituiu etapa fundamental da investigação, especialmente no que se refere às políticas educacionais latino-americanas relacionadas à inclusão escolar e à ação tutorial. Foram examinados documentos institucionais e políticas públicas educacionais, como a Guía de Tutoría para docentes de Educación Primaria, elaborada pelo Ministério da Educação do Peru, documentos vinculados ao Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe promovido pela UNESCO, além de diretrizes curriculares relacionadas à educação inclusiva em países como Brasil, Chile, Peru e Uruguai.

Segundo Cellard (2008), a análise documental permite compreender os contextos históricos, políticos e ideológicos presentes nos documentos institucionais, favorecendo interpretações críticas acerca das políticas públicas e práticas educacionais. Nesse sentido, a análise dos documentos possibilitou compreender como a ação tutorial vem sendo institucionalizada nos contextos educacionais latino-americanos enquanto estratégia pedagógica de acompanhamento integral dos estudantes, promoção da convivência escolar e fortalecimento da inclusão educacional.

As discussões relacionadas às políticas educacionais latino-americanas fundamentaram-se especialmente nos estudos de Kruppa e Souza (2021), que analisam criticamente os impactos das reformas educacionais e das desigualdades estruturais sobre os processos de escolarização na América Latina. As autoras destacam que os sistemas educacionais latino-americanos permanecem atravessados por disputas

políticas e ideológicas relacionadas à democratização do ensino, à justiça social e à valorização das singularidades humanas.

2.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados ocorreu mediante abordagem qualitativa interpretativa, utilizando procedimentos de análise temática e análise de conteúdo. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo possibilita compreender significados, categorias temáticas e estruturas discursivas presentes nos materiais investigados, favorecendo interpretações críticas e sistematizadas dos fenômenos analisados.

Inicialmente, realizou-se leitura flutuante e exploratória das produções selecionadas, seguida pela categorização temática dos conteúdos relacionados à Psicopedagogia, ação tutorial, inclusão escolar, aprendizagem colaborativa, desenvolvimento socioemocional e políticas educacionais latino-americanas. Posteriormente, os dados foram organizados em eixos analíticos que possibilitaram compreender as contribuições das práticas psicopedagógicas e tutoriales para o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. Contudo, todos os referenciais utilizados foram devidamente citados conforme as normas éticas e científicas da produção acadêmica, respeitando os princípios de autoria intelectual, integridade científica e rigor metodológico.

A presente investigação também se compromete com princípios éticos relacionados à produção do conhecimento científico crítico, humanizado e socialmente comprometido. Nesse sentido, busca-se contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas, democráticas e emancipatórias nos contextos educacionais latino-americanos, reconhecendo a educação como direito humano fundamental e instrumento de transformação social.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta investigação evidenciam que a integração entre Psicopedagogia e ação tutorial constitui importante estratégia de fortalecimento do desenvolvimento integral da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental em contextos educacionais latino-americanos. A análise das produções científicas, documentos institucionais e referenciais teóricos revelou que práticas psicopedagógicas articuladas à mediação tutorial favorecem significativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e neuropsicomotor dos estudantes, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, humanizados e comprometidos com a aprendizagem significativa.

As análises demonstraram que os sistemas educacionais latino-americanos ainda enfrentam profundas desigualdades estruturais relacionadas à exclusão social, fragilização das políticas públicas e dificuldades de acesso à educação de qualidade. Conforme Kruppa e Souza (2021), a escola latino-americana contemporânea encontra-se atravessada por contradições históricas que impactam diretamente os processos de escolarização, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social e fragilização dos vínculos familiares e institucionais. Nesse cenário, a Psicopedagogia e a ação tutorial emergem como importantes instrumentos de mediação pedagógica, prevenção das dificuldades de aprendizagem e fortalecimento das competências socioemocionais.

A investigação evidenciou que práticas fundamentadas na escuta ativa, no acolhimento emocional, na aprendizagem colaborativa e na mediação dialógica favorecem significativamente o fortalecimento da autonomia, da convivência escolar e da autorregulação emocional das crianças. Tais resultados dialogam diretamente com as contribuições de Paulo Freire (1996), ao defender que a educação deve constituir-se como prática humanizadora fundamentada no diálogo, na escuta sensível e na valorização das experiências socioculturais dos sujeitos. Sob essa perspectiva, verificou-se que a ação tutorial amplia as possibilidades de acompanhamento integral da criança, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo ambientes escolares mais acolhedores e democráticos.

Os resultados também demonstraram que estratégias pedagógicas baseadas na aprendizagem colaborativa e na tutoria entre pares potencializam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Segundo Moro (1991), as interações sociais entre crianças favorecem processos de construção cognitiva, desenvolvimento da linguagem e fortalecimento das competências relacionais. Do mesmo modo, Frison (2016) destaca que práticas colaborativas promovem maior participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, fortalecendo a autonomia e a autorregulação cognitiva.

A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1998) também foi amplamente confirmada nos resultados da pesquisa, especialmente no que se refere à importância das interações sociais e da mediação pedagógica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As produções analisadas evidenciaram que ambientes escolares fundamentados na cooperação, no diálogo e na mediação tutorial favorecem processos de aprendizagem significativa e desenvolvimento integral das crianças. Verificou-se que a atuação psicopedagógica contribui diretamente para a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, possibilitando intervenções preventivas e estratégias inclusivas voltadas às singularidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância das práticas psicomotoras e neuropsicomotoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Henri Wallon (2007), o desenvolvimento infantil ocorre mediante integração entre emoção, cognição e movimento, sendo impossível compreender a aprendizagem dissociada das experiências corporais e afetivas da criança. Nesse

sentido, os resultados evidenciaram que oficinas psicopedagógicas fundamentadas na psicomotricidade favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção espacial, da lateralidade, da autoestima e da socialização infantil.

Barbosa (2025) reforça essa perspectiva ao afirmar que práticas psicopedagógicas associadas ao movimento corporal contribuem significativamente para o fortalecimento da plasticidade cerebral, da aprendizagem socioemocional e da saúde mental infantil. Os estudos analisados demonstraram que atividades corporais, lúdicas e cooperativas favorecem não apenas o desenvolvimento motor, mas também processos relacionados à atenção, memória, linguagem, interação social e regulação emocional.

Além disso, os resultados evidenciaram que a institucionalização da ação tutorial em países latino-americanos representa importante avanço nas políticas públicas educacionais voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. A Guia de Tutoria para docentes de Educação Primaria, do Ministério da Educação do Peru, demonstra que a ação tutorial vem sendo reconhecida como política institucional de acompanhamento emocional, pedagógico e social das crianças, fortalecendo práticas de convivência democrática, inclusão escolar e Cultura da Paz (Peru, 2020).

As análises também revelaram que as reformas educacionais promovidas pelo Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe contribuíram significativamente para a valorização de práticas pedagógicas humanizadoras, inclusivas e centradas no estudante. Segundo a UNESCO (2001), os sistemas educacionais latino-americanos passaram a reconhecer a necessidade de superação de modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão mecânica de conteúdos, ampliando discussões relacionadas ao desenvolvimento socioemocional, à inclusão escolar e à democratização curricular.

Tabela 1: Produções científicas selecionadas para composição do corpus analítico da pesquisa.

Tipo de Produção Acadêmica	Quantidade Selecionada	Percentual
Artigos científicos	24	32%
Dissertações de mestrado	8	11%
Teses de doutorado	6	8%
Livros e capítulos de livros	15	20%
Documentos oficiais	10	14%
Trabalhos de conclusão de curso	4	5%
Publicações complementares	7	10%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados na tabela evidenciam a predominância de artigos científicos e livros acadêmicos na composição do corpus teórico da investigação, demonstrando a busca por referenciais contemporâneos e produções científicas consolidadas acerca da Psicopedagogia, ação tutorial e políticas educacionais latino-americanas. A diversidade de materiais analisados possibilitou construção

interdisciplinar robusta, articulando perspectivas da educação, psicologia, neurociências, políticas públicas e desenvolvimento humano.

Quadro 1: Comparação entre práticas pedagógicas tradicionais e práticas psicopedagógicas mediadas pela ação tutorial.

Modelo Tradicional de Ensino	Práticas Psicopedagógicas e Tutoriales
Centralização do ensino na figura do professor	Aprendizagem centrada no estudante e em suas singularidades
Ênfase na memorização mecânica de conteúdos	Aprendizagem significativa e colaborativa
Avaliação classificatória e quantitativa	Avaliação processual, qualitativa e formativa
Fragmentação entre cognição e emoção	Integração entre aspectos cognitivos, emocionais e sociais
Pouca valorização das interações sociais	Mediação pedagógica e aprendizagem colaborativa
Intervenções voltadas apenas ao desempenho acadêmico	Acompanhamento integral do desenvolvimento humano
Ensino padronizado e homogêneo	Estratégias inclusivas e respeito às diferenças individuais

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Freire (1996), Vygotsky (1998), Wallon (2007), Krelling (2018), Frison (2016) e Barbosa (2025).

O quadro demonstra que as práticas psicopedagógicas articuladas à ação tutorial representam ruptura epistemológica com modelos tradicionais de ensino centrados na padronização e na transmissão mecânica de conteúdos. As abordagens contemporâneas fundamentadas na Psicopedagogia crítica e na aprendizagem colaborativa reconhecem a criança como sujeito histórico, social e ativo na construção do conhecimento, valorizando aspectos emocionais, relacionais e culturais do desenvolvimento humano.

Outro resultado relevante refere-se à importância da participação familiar no fortalecimento dos processos educativos e do desenvolvimento socioemocional infantil. As produções analisadas evidenciaram que escolas que estabelecem práticas dialógicas e colaborativas com as famílias apresentam maiores índices de participação estudantil, fortalecimento da autoestima e redução de dificuldades relacionadas à convivência escolar. Tal perspectiva aproxima-se diretamente das concepções de Paulo Freire, ao compreender a educação como prática coletiva, dialógica e socialmente comprometida.

Diante dos resultados apresentados, verifica-se que a integração entre Psicopedagogia e ação tutorial representa importante instrumento de transformação educacional nos contextos latino-americanos contemporâneos. As práticas psicopedagógicas, quando articuladas à mediação tutorial, favorecem processos de inclusão educacional, fortalecimento da autonomia, desenvolvimento socioemocional e construção de ambientes escolares mais humanizados, democráticos e comprometidos com a formação integral da criança.

4 CONCLUSÃO

A presente investigação possibilitou compreender, de maneira crítica e interdisciplinar, as contribuições da Psicopedagogia articulada à ação tutorial nos anos iniciais do Ensino Fundamental em contextos educacionais da América Latina, evidenciando que os processos educativos contemporâneos exigem práticas pedagógicas humanizadoras, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança. Partindo da problemática relacionada às desigualdades educacionais latino-americanas, aos desafios da inclusão escolar e às múltiplas vulnerabilidades sociais que atravessam os espaços educativos, a pesquisa buscou analisar de que maneira a integração entre Psicopedagogia e ação tutorial pode favorecer a aprendizagem significativa, o desenvolvimento socioemocional, a mediação das dificuldades de aprendizagem e a construção de ambientes escolares mais democráticos e acolhedores.

Os resultados obtidos demonstraram que a ação tutorial, quando integrada às práticas psicopedagógicas, constitui importante instrumento de acompanhamento integral dos estudantes, favorecendo processos de inclusão educacional, fortalecimento da autonomia, desenvolvimento da autorregulação emocional e ampliação das competências cognitivas, afetivas e relacionais. Verificou-se que práticas fundamentadas na dialogicidade, na escuta ativa, na aprendizagem colaborativa, na psicomotricidade e na mediação pedagógica contribuem significativamente para o fortalecimento da convivência escolar e para a promoção de experiências educativas mais humanizadas e emancipadoras.

As análises realizadas evidenciaram ainda que a Psicopedagogia contemporânea ultrapassa concepções reducionistas centradas exclusivamente nas dificuldades escolares, assumindo caráter interdisciplinar voltado à compreensão da aprendizagem humana em suas dimensões históricas, sociais, emocionais, culturais e neuropsicomotoras. Tal perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Lev Vygotsky (1998), ao compreender que o desenvolvimento humano ocorre mediante processos de interação social e mediação cultural, bem como com os pressupostos de Henri Wallon (2007), que reconhece a indissociabilidade entre emoção, cognição e movimento na constituição subjetiva da criança.

Do mesmo modo, os resultados confirmam a relevância da pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), especialmente ao defender uma educação fundamentada na ética, no diálogo, na autonomia e na valorização das experiências socioculturais dos sujeitos. A pesquisa evidenciou que práticas tutoriales fundamentadas na escuta sensível, no acolhimento e na participação coletiva favorecem a construção de vínculos educativos mais sólidos, contribuindo para a redução de processos de exclusão escolar e fragilização emocional frequentemente presentes nos contextos educacionais latino-americanos.

As contribuições de Emilia Ferreiro (2001) também se mostraram fundamentais para a compreensão da criança enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento. A investigação demonstrou que práticas psicopedagógicas centradas na valorização das singularidades dos estudantes e na aprendizagem

colaborativa potencializam o desenvolvimento cognitivo e favorecem experiências educativas mais significativas e inclusivas.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância das políticas educacionais latino-americanas voltadas à institucionalização da ação tutorial enquanto estratégia de acompanhamento pedagógico e socioemocional. A análise documental evidenciou que países como Peru, Chile e Uruguai vêm consolidando práticas tutoriais articuladas às políticas de inclusão escolar, demonstrando avanços importantes na compreensão da educação enquanto direito humano fundamental e instrumento de transformação social. Nesse contexto, os estudos de Kruppa e Souza (2021) evidenciam que a superação das desigualdades educacionais na América Latina exige fortalecimento de políticas públicas comprometidas com justiça social, democratização do ensino e valorização das diversidades humanas.

A pesquisa também revelou que práticas psicopedagógicas associadas à psicomotricidade e às neurociências aplicadas à educação favorecem significativamente o desenvolvimento neuropsicomotor, emocional e cognitivo das crianças. Conforme Barbosa (2025), a integração entre movimento corporal, aprendizagem socioemocional e mediação psicopedagógica contribui para o fortalecimento da plasticidade cerebral, da saúde mental e da aprendizagem significativa nos contextos escolares contemporâneos.

Diante dos resultados apresentados, conclui-se que a Psicopedagogia articulada à ação tutorial representa relevante instrumento de transformação educacional nos contextos latino-americanos contemporâneos, especialmente frente às demandas relacionadas à inclusão escolar, democratização do ensino, fortalecimento das competências socioemocionais e promoção do desenvolvimento humano integral. A integração entre práticas pedagógicas, psicopedagógicas e socioemocionais demonstra potencial significativo para construção de ambientes escolares mais acolhedores, cooperativos, democráticos e comprometidos com a formação integral da criança.

No campo científico, esta investigação contribui para o fortalecimento das discussões interdisciplinares relacionadas à Psicopedagogia crítica, às políticas educacionais latino-americanas e às práticas tutoriais inclusivas, ampliando reflexões sobre a necessidade de superação de modelos educacionais excludentes e fragmentados. A pesquisa também reforça a importância de políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada de professores, psicopedagogos e profissionais da educação para atuação em práticas colaborativas, humanizadoras e inclusivas.

Como possibilidades para investigações futuras, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas empíricas voltadas à análise das práticas tutoriais em diferentes contextos escolares latino-americanos, bem como estudos relacionados aos impactos das intervenções psicopedagógicas no desenvolvimento socioemocional e acadêmico das crianças. Recomenda-se ainda a ampliação de pesquisas sobre Psicopedagogia, neurociências e aprendizagem colaborativa em contextos de vulnerabilidade social,

considerando as transformações educacionais contemporâneas e os desafios relacionados à construção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecemos a Deus e à espiritualidade, que nos proporcionaram força, sabedoria e perseverança para a realização deste trabalho na disciplina FP079 - A ação tutorial no sistema educativo. Agradecemos às nossas famílias, pelo apoio incondicional e compreensão ao longo de toda a trajetória acadêmica, e aos nossos cônjuges, pelo incentivo constante e motivação diária.

Manifestamos nossa gratidão à Universidad Europea del Atlántico e à Fundação Universitária Iberoamericana, pela oportunidade de participação no Mestrado em Educação e pelo suporte institucional, fundamental para a execução deste estudo.

Agradecemos, de forma coletiva, pela amizade, parceria e colaboração durante todo o desenvolvimento do trabalho, que se consolidou como uma experiência enriquecedora de pesquisa e inovação na educação, à equipe formada por Fernando Pereira dos Santos Barbosa, José Alex Bueno Moch Junior, Evandro Santos Cavalcante e Eliana Leite Perez.

Por fim, expressamos nossa gratidão a todos os professores, formadores e profissionais que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste estudo, reforçando a importância da cooperação, da pesquisa e da prática educativa transformadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Fernando Pereira dos Santos. **Criança do movimento no chão da escola: práticas pedagógicas e psicopedagógicas em uma perspectiva neuropsicomotora**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 5., 2025. Anais [...]. [S. l.]: ENSIPEX, 2025. Disponível em: doi.org. Acesso em: 07 maio 2026.

BARBOSA, Fernando Pereira dos Santos. **Psicobiologia da aprendizagem socioemocional: o papel do psicopedagogo na educação em saúde para promoção da saúde mental e plasticidade cerebral em contextos escolares**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE, 4., 2025. Anais [...]. [S. l.]: CONPEDS, 2025. Disponível em: doi.org. Acesso em: 12 maio 2026.

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

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

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada**. Educar em Revista, Curitiba, n. 61, p. 233-253, jul./set. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRELLING, Patrícia Cristina de Lima. **Ação tutorial: redesenho de uma ação**. Florianópolis: FUNIBER, 2018.

KRUPPA, Sonia Maria Portella; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Políticas educacionais, desigualdades e resistências pedagógicas na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2021.

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

MORO, Maria Lúcia Faria. **Crianças com crianças aprendendo: interação social e construção cognitiva**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 79, p. 31-43, nov. 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe**. Santiago: UNESCO, 2001.

PERU. Ministerio de Educación. **Guía de tutoría para docentes de educación primaria**. Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FLORES, Maria Assunção; FERNANDES, Sílvia; FIGUEIRA, Cristina. **Tutoria no ensino superior: concepções e práticas**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELEMENTOS DA ARGUMENTAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

ELEMENTS OF ARGUMENTATION: FOUNDATIONS FOR THE STUDY OF THE PORTUGUESE LANGUAGEM

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-003

Antonio Eudes Mota
Doutorado em Ciências da Educação
Universidade Del Sol – UNADES
E-mail: eudesmota26@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2301555320824664

RESUMO

A argumentação constitui um elemento essencial na construção do discurso e na produção de textos acadêmicos, pois permite a organização de ideias, a defesa de pontos de vista e a apresentação de raciocínios fundamentados. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar os principais elementos da argumentação presentes na produção textual, destacando sua importância para a construção de discursos coerentes e persuasivos. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, fundamentado nas contribuições teóricas de autores da linguística textual e da teoria da argumentação, como Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, Ingedore Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi. A análise da literatura evidencia que a estrutura argumentativa se organiza a partir de elementos fundamentais, como a tese, os argumentos, as evidências e a conclusão, que atuam de forma integrada na construção do sentido do texto. Os resultados apontam que a utilização adequada desses elementos contribui para o desenvolvimento de textos mais claros, consistentes e persuasivos, favorecendo a comunicação de ideias e o fortalecimento do pensamento crítico. Conclui-se que o domínio dos elementos da argumentação é fundamental para a formação acadêmica e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, uma vez que possibilita a elaboração de discursos mais estruturados e fundamentados no contexto educacional e científico.

Palavras-chave: Argumentação; Produção textual; Tese; Estratégias argumentativas; Discurso acadêmico.

ABSTRACT

Argumentation is an essential element in the construction of discourse and the production of academic texts, as it allows for the organization of ideas, the defense of points of view, and the presentation of well-founded reasoning. In this context, the present study aims to analyze the main elements of argumentation present in

textual production, highlighting their importance for the construction of coherent and persuasive discourses. The research is characterized as a qualitative bibliographic study, based on the theoretical contributions of authors in textual linguistics and argumentation theory, such as Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, Ingedore Villaça Koch, and Luiz Antônio Marcuschi. The literature review shows that the argumentative structure is organized from fundamental elements, such as the thesis, arguments, evidence, and conclusion, which act in an integrated way in the construction of the text's meaning. The results indicate that the appropriate use of these elements contributes to the development of clearer, more consistent, and persuasive texts, favoring the communication of ideas and the strengthening of critical thinking. It can be concluded that mastering the elements of argumentation is fundamental for academic training and for the development of reading and writing skills, since it enables the elaboration of more structured and well-founded discourses in the educational and scientific context.

Keywords: Argumentation; Text production; Thesis; Argumentative strategies; Academic discourse.

1 INTRODUÇÃO

A argumentação é um dos elementos fundamentais da comunicação humana e desempenha papel central na construção do conhecimento, especialmente nos contextos acadêmicos e educacionais. Por meio da argumentação, os indivíduos organizam ideias, defendem pontos de vista e buscam persuadir seus interlocutores utilizando razões fundamentadas e evidências consistentes. Nesse sentido, argumentar não significa apenas expressar opiniões, mas apresentar justificativas lógicas que sustentem uma determinada tese, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Segundo Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, a argumentação consiste em um conjunto de técnicas discursivas destinadas a provocar ou aumentar a adesão dos interlocutores às ideias apresentadas pelo orador ou autor (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

No âmbito dos estudos linguísticos e discursivos, a argumentação é compreendida como um processo que envolve a organização lógica das ideias e o uso de recursos linguísticos capazes de orientar a interpretação do leitor. Para Ingedore Villaça Koch, a argumentatividade está presente em praticamente todos os textos, uma vez que todo ato de linguagem envolve alguma forma de posicionamento ou intenção comunicativa (Koch; Elias, 2016). Dessa forma, os textos argumentativos assumem grande relevância na formação acadêmica, pois estimulam a análise crítica, a reflexão e a capacidade de defender ideias de maneira fundamentada.

Nesse contexto, compreender os elementos que estruturam a argumentação torna-se essencial para a produção de textos claros, coerentes e persuasivos. A identificação da tese, a organização dos argumentos, o uso de evidências e a construção de uma conclusão consistente são aspectos que contribuem para a

eficácia do discurso argumentativo. Além disso, a argumentação desempenha papel importante na educação, pois favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de análise crítica dos estudantes (Marcuschi, 2008). Assim, este estudo tem como objetivo discutir os principais elementos da argumentação, destacando sua importância para a construção do discurso e para a produção de textos acadêmicos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO

A argumentação constitui um dos elementos fundamentais da linguagem humana, sendo essencial para a construção do pensamento crítico e para a organização das ideias no discurso. Desde as primeiras reflexões filosóficas sobre a linguagem, a argumentação tem sido compreendida como um processo que envolve a defesa de ideias por meio de razões e justificativas que visam persuadir ou convencer um interlocutor. Nesse sentido, a argumentação está presente em diversas situações comunicativas, desde interações cotidianas até textos acadêmicos e científicos.

Nos estudos contemporâneos da linguagem, a argumentação é frequentemente analisada dentro da perspectiva da linguística textual e da análise do discurso. De acordo com Ingedore Villaça Koch, todo texto possui uma dimensão argumentativa, pois qualquer produção discursiva implica uma intenção comunicativa e um posicionamento diante de determinado tema (Koch; Elias, 2016). Assim, mesmo textos aparentemente informativos apresentam marcas de argumentação, uma vez que a seleção e a organização das informações refletem escolhas feitas pelo autor.

Além disso, a argumentação desempenha um papel central na construção do conhecimento, pois permite que diferentes ideias sejam discutidas, confrontadas e analisadas de forma crítica. Conforme destaca Luiz Antônio Marcuschi, a linguagem é um fenômeno social e interativo, no qual os sujeitos constroem sentidos por meio da interação discursiva (Marcuschi, 2008). Dessa forma, a argumentação não se limita à defesa de opiniões individuais, mas constitui um instrumento importante para o diálogo e para a construção coletiva do conhecimento.

2.2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO

A teoria da argumentação tem sido objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento, como a filosofia, a linguística e a retórica. Entre as contribuições mais significativas para esse campo destaca-se o trabalho de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, autores da obra *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*. Segundo esses autores, a argumentação consiste em um conjunto de técnicas discursivas destinadas a obter a adesão do público às ideias apresentadas pelo orador ou autor (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

Para esses estudiosos, a argumentação está diretamente relacionada ao público a quem o discurso se dirige. Isso significa que o sucesso de uma argumentação depende da capacidade do autor de considerar os valores, crenças e conhecimentos do interlocutor. Dessa forma, o discurso argumentativo não se baseia apenas em raciocínios lógicos, mas também em aspectos sociais e culturais que influenciam a interpretação das ideias apresentadas.

Outro aspecto importante destacado pela teoria da argumentação é a relação entre lógica e persuasão. Enquanto a lógica formal se preocupa com a validade dos raciocínios, a argumentação busca compreender como os discursos podem influenciar o pensamento e as decisões dos indivíduos. Assim, a argumentação envolve não apenas a construção de raciocínios coerentes, mas também o uso de estratégias discursivas que favoreçam a aceitação das ideias apresentadas.

2.3 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA ARGUMENTAÇÃO

A estrutura de um texto argumentativo é composta por diferentes elementos que contribuem para a organização e a coerência do discurso. Entre os principais elementos da argumentação destacam-se a **tese**, os **argumentos**, as **evidências** e a **conclusão**.

A **tese** corresponde à ideia central que o autor pretende defender ao longo do texto. Trata-se do posicionamento que orienta toda a construção argumentativa e que será sustentado por meio de diferentes argumentos. Segundo Koch e Elias (2016), a tese funciona como o eixo organizador do discurso, pois define a direção do texto e orienta a seleção das informações apresentadas.

Os **argumentos** são as razões utilizadas para sustentar a tese. Eles podem assumir diferentes formas, como argumentos baseados em fatos, exemplos, comparações, dados estatísticos ou citações de especialistas. De acordo com Marcuschi (2008), a construção argumentativa envolve a seleção de informações relevantes que contribuam para demonstrar a validade do ponto de vista defendido.

As **evidências**, por sua vez, correspondem às provas que reforçam os argumentos apresentados. Elas podem ser constituídas por dados de pesquisas, informações históricas, relatos de experiências ou referências teóricas. A utilização de evidências contribui para aumentar a credibilidade do discurso e para demonstrar que os argumentos apresentados possuem fundamentação consistente.

Por fim, a **conclusão** representa o momento em que o autor retoma a tese inicial e sintetiza os principais argumentos desenvolvidos ao longo do texto. A conclusão tem a função de reforçar o posicionamento defendido e de demonstrar a coerência entre as ideias apresentadas.

2.4 ARGUMENTAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A argumentação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, especialmente no contexto educacional. A capacidade de argumentar permite que os estudantes

analisem informações, construam opiniões fundamentadas e participem de debates de forma crítica e reflexiva.

No ensino da produção textual, a argumentação contribui para o desenvolvimento da competência discursiva, pois incentiva os estudantes a organizarem suas ideias de forma lógica e coerente. Conforme destaca Koch (2015), a produção de textos argumentativos envolve não apenas o domínio da linguagem, mas também a capacidade de interpretar informações, estabelecer relações entre ideias e apresentar justificativas para os pontos de vista defendidos.

Além disso, a argumentação favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que estimula os indivíduos a analisarem diferentes perspectivas sobre um determinado tema. Dessa forma, o ensino da argumentação contribui para a formação de sujeitos capazes de participar de forma ativa e consciente das práticas sociais e acadêmicas.

Nesse sentido, compreender os elementos da argumentação e suas funções no discurso torna-se essencial para o desenvolvimento da escrita acadêmica e para a formação intelectual dos estudantes. Ao dominar os princípios da argumentação, o sujeito torna-se capaz de construir textos mais consistentes, claros e fundamentados, contribuindo para a produção e a disseminação do conhecimento.

2.5 PROGRESSÃO TEXTUAL

A progressão textual refere-se ao processo de desenvolvimento das ideias ao longo de um texto, permitindo que as informações sejam apresentadas de forma organizada, coerente e compreensível para o leitor. Trata-se de um aspecto fundamental da textualidade, pois garante que o texto avance semanticamente, evitando repetições desnecessárias e assegurando a continuidade temática. Nesse sentido, a progressão textual está diretamente relacionada à construção do sentido do texto e ao encadeamento lógico das informações. Conforme destaca Ingedore Villaça Koch, a progressão textual ocorre quando novas informações são introduzidas no discurso a partir de elementos já apresentados, possibilitando a ampliação do conteúdo e a manutenção da coerência textual (Koch, 2015).

A construção da progressão textual envolve a relação entre informações conhecidas e informações novas dentro do texto. As informações já apresentadas funcionam como base para a introdução de novos elementos, permitindo que o leitor acompanhe o desenvolvimento das ideias de maneira gradual. De acordo com Luiz Antônio Marcuschi, a progressão textual constitui um mecanismo essencial para a organização do discurso, pois garante a continuidade temática e a evolução do texto ao longo de sua estrutura (Marcuschi, 2008). Dessa forma, o texto não se limita à repetição de ideias, mas constrói novos significados à medida que as informações são acrescentadas.

Além disso, a progressão textual está relacionada ao uso de recursos linguísticos que contribuem para a articulação das ideias no texto. Elementos como conectores, pronomes referenciais, substituições

lexicais e retomadas semânticas desempenham papel importante na construção da continuidade textual. Esses recursos permitem que o autor estabeleça relações entre as diferentes partes do texto, favorecendo a compreensão do leitor e evitando rupturas na sequência das informações. Segundo Koch e Elias (2016), a progressão textual depende da articulação entre coesão e coerência, uma vez que a organização das ideias e o uso adequado dos mecanismos linguísticos contribuem para a construção do sentido global do texto.

No contexto da produção textual e da argumentação, a progressão textual assume papel ainda mais relevante, pois permite que os argumentos sejam apresentados de forma encadeada e lógica. Ao desenvolver um texto argumentativo, o autor precisa introduzir a tese, apresentar argumentos que a sustentem e conduzir o leitor até uma conclusão coerente. Esse processo exige uma progressão temática bem estruturada, na qual cada parágrafo contribua para o avanço da discussão. Assim, a progressão textual torna-se um elemento essencial para garantir a clareza, a organização e a eficácia do discurso, favorecendo a construção de textos mais consistentes e significativos.

2.6 ARTICULADORES TEXTUAIS E OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Os articuladores textuais e os operadores argumentativos constituem elementos fundamentais para a organização e a construção do sentido em um texto. Esses recursos linguísticos são responsáveis por estabelecer relações entre as diferentes partes do discurso, contribuindo para a coesão, a coerência e a progressão das ideias. No contexto da produção textual, os articuladores permitem que o autor organize as informações de maneira lógica, orientando o leitor na interpretação do texto. Segundo Ingedore Villaça Koch, os articuladores textuais desempenham a função de relacionar segmentos do discurso, indicando relações semânticas e discursivas entre as ideias apresentadas (Koch, 2015).

Os **articuladores textuais**, também conhecidos como conectores ou marcadores discursivos, são palavras ou expressões que estabelecem vínculos entre frases, orações e parágrafos. Entre os exemplos mais comuns encontram-se conectores de adição (além disso, também, ainda), oposição (porém, entretanto, contudo), causa (porque, visto que, já que), consequência (portanto, assim, logo) e conclusão (em síntese, finalmente, desse modo). Esses elementos contribuem para a continuidade do texto e para a organização das ideias, permitindo que o leitor compreenda as relações existentes entre as diferentes partes do discurso. De acordo com Luiz Antônio Marcuschi, os articuladores textuais são essenciais para a construção da textualidade, pois auxiliam na articulação lógica das informações e na progressão temática do texto (Marcuschi, 2008).

Já os **operadores argumentativos** são elementos linguísticos que orientam o sentido do enunciado e indicam a direção da argumentação. Eles desempenham papel importante na construção do discurso persuasivo, pois ajudam a evidenciar a intenção do autor e a estabelecer relações de sentido entre os argumentos apresentados. Entre os operadores argumentativos mais utilizados destacam-se expressões

como “mesmo”, “até”, “apenas”,”sobretudo,” “principalmente”, “ao contrário”, entre outras, que reforçam ou restringem determinadas interpretações dentro do texto.

Segundo Koch e Elias (2016), os operadores argumentativos atuam como marcas linguísticas que indicam a posição do autor em relação ao conteúdo apresentado, contribuindo para orientar a interpretação do leitor. Esses operadores podem reforçar um argumento, estabelecer contrastes entre ideias ou destacar informações consideradas mais relevantes no discurso.

No contexto da argumentação, o uso adequado de articuladores textuais e operadores argumentativos contribuem significativamente para a clareza e a eficácia do texto. Esses elementos permitem que o autor estabeleça relações lógicas entre os argumentos, organize o desenvolvimento das ideias e conduza o leitor ao entendimento da tese defendida. Assim, a utilização consciente desses recursos linguísticos favorece a produção de textos mais coesos, coerentes e persuasivos, fortalecendo a estrutura argumentativa e a construção do sentido no discurso.

2.7 ESTRUTURA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

O texto argumentativo caracteriza-se pela apresentação e defesa de um ponto de vista sobre determinado tema, com o objetivo de convencer ou persuadir o leitor por meio de argumentos consistentes. Esse tipo de texto é amplamente utilizado em contextos acadêmicos, científicos e sociais, pois permite a discussão de ideias e a construção de posicionamentos fundamentados. Nesse sentido, a estrutura do texto argumentativo organiza-se de maneira lógica e progressiva, possibilitando que o autor apresente sua tese, desenvolva argumentos e conduza o leitor a uma conclusão coerente. De acordo com Ingedore Villaça Koch, a construção argumentativa envolve a organização estratégica das ideias no texto, de modo que os argumentos apresentados contribuam para sustentar o ponto de vista defendido pelo autor (Koch; Elias, 2016).

De maneira geral, o texto argumentativo apresenta três partes principais: **introdução, desenvolvimento e conclusão**. Cada uma dessas etapas possui funções específicas dentro da organização textual e contribui para a construção da coerência e da progressão das ideias.

A **introdução** corresponde à parte inicial do texto, na qual o autor apresenta o tema a ser discutido e introduz a tese ou posicionamento que será defendido ao longo do texto. Nesse momento, é importante contextualizar o assunto e despertar o interesse do leitor para a discussão proposta. A introdução também pode apresentar uma problematização ou questionamento que será desenvolvido posteriormente. Segundo Luiz Antônio Marcuschi, a introdução desempenha um papel fundamental na organização do texto, pois estabelece as bases para o desenvolvimento da argumentação (Marcuschi, 2008).

O **desenvolvimento** constitui a parte central do texto argumentativo e corresponde ao momento em que os argumentos são apresentados e discutidos. Nessa etapa, o autor deve expor razões que sustentem a

tese defendida, utilizando exemplos, dados, comparações, citações de especialistas e outras evidências que reforcem sua posição. A organização dos parágrafos no desenvolvimento deve seguir uma sequência lógica, de modo que cada argumento contribua para fortalecer a ideia principal do texto. Conforme destacam Koch e Elias (2016), a construção argumentativa exige que os argumentos sejam apresentados de forma clara e articulados, garantindo a progressão temática e a coerência do discurso.

A **conclusão**, por sua vez, representa o encerramento do texto argumentativo. Nessa parte, o autor retoma a tese apresentada na introdução e sintetiza os principais argumentos desenvolvidos ao longo do texto. A conclusão deve reafirmar o posicionamento defendido, demonstrando que os argumentos apresentados sustentam a ideia central do discurso. Em alguns casos, o autor também pode apresentar reflexões finais, sugestões ou possíveis encaminhamentos relacionados ao tema discutido.

Dessa forma, a estrutura do texto argumentativo contribui para a organização lógica das ideias e para a clareza da comunicação. Ao seguir essa estrutura, o autor consegue desenvolver seu ponto de vista de maneira consistente, facilitando a compreensão do leitor e fortalecendo a eficácia da argumentação. Assim, a compreensão dessa organização textual torna-se fundamental para a produção de textos acadêmicos e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto educacional.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma **pesquisa de natureza bibliográfica**, de abordagem qualitativa, realizada a partir da análise de obras e estudos relevantes na área da linguagem, da argumentação e da produção textual. A pesquisa bibliográfica consiste em um processo de levantamento e análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e produções acadêmicas, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre determinado tema (Gil, 2019).

A escolha desse tipo de abordagem justifica-se pelo fato de que o objetivo do trabalho é compreender e discutir os elementos que compõem a argumentação no discurso, a partir das contribuições teóricas de autores que se dedicam ao estudo da linguagem e da textualidade. Nesse sentido, foram consultadas obras de estudiosos da área da linguística textual e da teoria da argumentação, como Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Villaça Koch e Chaïm Perelman, cujos trabalhos contribuem significativamente para a compreensão da construção argumentativa nos textos.

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar conceitos, classificações e características relacionadas à estrutura da argumentação. Dessa forma, o estudo procura sistematizar os principais elementos argumentativos presentes na produção textual, destacando suas funções e sua relevância para a construção de discursos coerentes e persuasivos. Conforme destaca Antonio Carlos Gil, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador analisar diferentes perspectivas

teóricas sobre um determinado tema, possibilitando a ampliação do conhecimento e a construção de novas interpretações (Gil, 2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a argumentação é estruturada a partir de alguns elementos fundamentais que organizam o discurso e orientam a construção do sentido no texto. Entre esses elementos, destacam-se a **tese**, os **argumentos**, as **evidências** e a **conclusão**, que, juntos, formam a base do processo argumentativo.

A **tese** corresponde à ideia principal defendida pelo autor ao longo do texto. Trata-se do ponto de vista ou posicionamento que orienta toda a construção argumentativa. Segundo Koch e Elias (2016), a tese funciona como o eixo central do discurso, pois é a partir dela que os demais elementos do texto são organizados e desenvolvidos.

Os **argumentos**, por sua vez, são as razões utilizadas para sustentar a tese apresentada. Eles podem assumir diferentes formas, como argumentos baseados em fatos, exemplos, comparações, dados estatísticos ou citações de especialistas. De acordo com Marcuschi (2008), a argumentação envolve a seleção e organização de informações que permitam ao autor convencer o leitor da validade de sua posição.

Outro elemento importante são as **evidências**, que funcionam como provas ou demonstrações que fortalecem os argumentos apresentados. As evidências podem ser constituídas por dados de pesquisas, relatos de experiências, informações históricas ou referências teóricas. Nesse sentido, a utilização de evidências contribui para aumentar a credibilidade do texto e reforçar a consistência do discurso.

Por fim, a **conclusão** representa o momento em que o autor retoma a tese inicial e sintetiza os argumentos apresentados ao longo do texto. A conclusão tem a função de reafirmar o posicionamento defendido, demonstrando a coerência entre as ideias desenvolvidas. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a eficácia da argumentação depende da capacidade do autor de organizar esses elementos de maneira lógica e persuasiva, considerando também o público ao qual o discurso se destina.

Dessa forma, os resultados deste estudo indicam que a argumentação não se limita à simples exposição de opiniões, mas envolve um processo estruturado de construção do discurso, no qual diferentes elementos trabalham de forma integrada para garantir a clareza, a coerência e a persuasão do texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação constitui um recurso essencial para a construção do discurso e para a produção de textos acadêmicos e científicos. Ao longo deste estudo, foi possível observar que os elementos da argumentação — tese, argumentos, evidências e conclusão — desempenham funções fundamentais na organização do pensamento e na defesa de ideias de forma lógica e fundamentadas. Esses elementos

contribuem para tornar o texto mais coerente, estruturado e persuasivo, favorecendo a comunicação de conhecimentos e a construção de posicionamentos críticos.

Além disso, a argumentação desempenha papel relevante no processo educativo, pois estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da capacidade de análise. Conforme destacam Koch e Elias (2016), a construção argumentativa permite que os indivíduos participem de forma mais ativa dos processos sociais e acadêmicos, uma vez que possibilita a defesa de ideias e a análise de diferentes perspectivas.

Portanto, compreender os elementos da argumentação é fundamental para a formação acadêmica e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. Ao dominar esses elementos, o sujeito torna-se capaz de construir discursos mais consistentes, articulando ideias de forma clara e fundamentada. Nesse sentido, o estudo da argumentação contribui não apenas para a melhoria da escrita acadêmica, mas também para o fortalecimento da prática reflexiva e crítica na construção do conhecimento (Marcuschi, 2008).

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. ***Métodos e técnicas de pesquisa social***. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. ***Ler e compreender: os sentidos do texto*****.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. ***Produção textual, análise de gêneros e compreensão***. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. ***Tratado da argumentação: a nova retórica*****.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CONSTRUINDO AUTONOMIA NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALÉM DO CONTEÚDO

BUILDING AUTONOMY IN THE EARLY YEARS: PEDAGOGICAL PRACTICES BEYOND CONTENT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-004

Leandro Soares Machado
Mestrando em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Ponta Grossa - PR
E-mail: leandrosoaresmachado@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3507015378224162

Andreia Vanessa de Oliveira
Mestra em Ciências Sociais Aplicadas
Ponta Grossa - PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
E-mail: vanessaadvog@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7356005864652681

Antonio Marcos Leite Cavalcante
Mestrado profissional em Matemática
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Cidade e Estado: Alto Alegre do Pindaré, Maranhão
E-mail: antoniomarcoslc2015@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8286470458322155

Javan Ferreira
Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP; Especialista em Psicopedagogia, Licenciado em Pedagogia e Sociologia
E-mail: javanfpr@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9865058959427944
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5476-6550

Aurea Maria do Nascimento Luz
Pós-graduação em Educação infantil e anos iniciais (Uniasselvi)
Presidente Dutra-MA (modalidade EAD)
E-mail: aureamarialuz.au@gmail.com

Pedrina Daiane Tomaz Andrade
Licenciatura Plena em Pedagogia e Bacharelado em Direito
Pedagogia: FAP- Faculdade Piauiense. Teresina-PI
Direito: Faculdade Maurício de Nassau. Teresina-PI
Teresina-PI
E-mail: pedrinadaianetomaz@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7887681761018987

Carlos Rigor Neves
Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Autónoma de Asunción
E-mail: profcarlosrigor@gmail.com

Adones Rosalidia de Meneses
Mestrado em Geografia
Boa Vista/Roraima
E-mail: adones.lidia@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8866512112690122

RESUMO

A construção da autonomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige práticas pedagógicas que ultrapassem a transmissão de conteúdos e reconheçam a criança como sujeito ativo, capaz de participar, dialogar, escolher, colaborar e assumir responsabilidades de modo progressivo. Este capítulo discute a autonomia como dimensão formativa da escola, articulando práticas pedagógicas, mediação docente, protagonismo infantil e formação integral. Parte-se da compreensão de que a autonomia não se desenvolve pela ausência do professor, mas pela presença intencional de uma docência que organiza situações de aprendizagem, escuta os estudantes, propõe desafios e favorece experiências de convivência, investigação e tomada de decisão. A reflexão fundamenta-se em estudos sobre autonomia docente, protagonismo nos anos iniciais, metodologias ativas e desenvolvimento infantil, em diálogo com Tozetto e Prestes (2025), Silva, Ribeiro e Silva (2025), Carvalho (2024), Bondioli, Vigliar, Vianna e Salgado (2018), além de autores como Freire, Piaget, Vygotsky, Wallon, Tardif, Contreras, Moran e Bacich. Defende-se que educar para a autonomia significa ampliar o sentido da aprendizagem escolar, compreendendo que ensinar conteúdos também implica formar sujeitos capazes de pensar, conviver, argumentar e participar da vida coletiva. Conclui-se que práticas pedagógicas voltadas à autonomia fortalecem aprendizagens significativas e reafirmam a escola como espaço de formação humana.

Palavras-chave: Autonomia; Anos iniciais; Práticas pedagógicas; Protagonismo infantil; Formação integral.

ABSTRACT

The construction of autonomy in the early years of Elementary School requires pedagogical practices that go beyond content transmission and recognize children as active subjects, capable of participating, dialoguing, choosing, collaborating, and gradually assuming responsibilities. This chapter discusses autonomy as a formative dimension of school, connecting pedagogical practices, teacher mediation, children's protagonism, and integral education. It is based on the understanding that autonomy does not

develop through the absence of the teacher, but through the intentional presence of teaching practices that organize learning situations, listen to students, propose challenges, and foster experiences of coexistence, inquiry, and decision-making. The reflection is grounded in studies on teacher autonomy, protagonism in the early years, active methodologies, and child development, in dialogue with Tozetto and Prestes (2025), Silva, Ribeiro and Silva (2025), Carvalho (2024), Bondioli, Vigliar, Vianna and Salgado (2018), as well as authors such as Freire, Piaget, Vygotsky, Wallon, Tardif, Contreras, Moran, and Bacich. It argues that educating for autonomy means broadening the meaning of school learning, understanding that teaching content also implies forming subjects capable of thinking, coexisting, arguing, and participating in collective life. The chapter concludes that pedagogical practices focused on autonomy strengthen meaningful learning and reaffirm school as a space for human development.

Keywords: Autonomy; Early years; Pedagogical practices; Children's protagonism; Integral education.

1 INTRODUÇÃO

A escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental ocupa um lugar decisivo na formação das crianças, pois é nesse período que se consolidam experiências importantes de convivência, aprendizagem, participação e responsabilidade. Ao ingressar nesse espaço, a criança não aprende apenas conteúdos escolares; aprende também modos de estar com o outro, de organizar sua rotina, de expressar ideias, de lidar com regras, de enfrentar desafios e de reconhecer-se como alguém capaz de participar da construção do próprio conhecimento. Por isso, pensar a autonomia nos anos iniciais significa compreender que a aprendizagem escolar não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos, ainda que eles sejam necessários. É preciso considerar a criança em sua integralidade, como sujeito que pensa, sente, interage, pergunta, cria e se desenvolve nas relações que estabelece.

A autonomia, nesse contexto, não deve ser confundida com independência absoluta, ausência de orientação ou liberdade sem responsabilidade. Trata-se de uma construção gradual, acompanhada pelo professor e sustentada por práticas pedagógicas intencionais. A criança torna-se mais autônoma quando encontra oportunidades para pensar, escolher, argumentar, perguntar, errar, reorganizar ideias e participar de situações em que sua voz seja considerada. Essa construção exige tempo, escuta e mediação, pois a autonomia infantil se desenvolve nas relações com os adultos, com os colegas, com os objetos de conhecimento e com as experiências vividas no cotidiano escolar.

Nos anos iniciais, a atuação docente é fundamental para que a autonomia se transforme em prática concreta. O professor não apenas apresenta conteúdos, mas organiza situações de aprendizagem, observa necessidades, propõe desafios, acompanha processos e cria condições para que os estudantes avancem em suas possibilidades de participação. Nesse sentido, a autonomia da criança está diretamente relacionada à

autonomia docente, pois o professor precisa ter condições de planejar, adaptar, decidir e construir estratégias coerentes com a realidade de sua turma. Quando a prática pedagógica é excessivamente padronizada, o espaço para a escuta das crianças e para a criação docente tende a diminuir, comprometendo experiências mais significativas de aprendizagem.

As discussões contemporâneas sobre práticas pedagógicas nos anos iniciais têm reforçado a importância do protagonismo infantil, das metodologias ativas e da formação integral. Tais perspectivas não significam retirar do professor sua função de ensinar, mas ressignificar sua presença em sala de aula. O professor continua sendo indispensável, porém sua ação deixa de se limitar à transmissão de informações e passa a envolver mediação, problematização, acompanhamento e criação de contextos em que os estudantes possam participar de forma mais ativa. Assim, educar para a autonomia implica reconhecer que a criança aprende melhor quando compreende o sentido do que faz, quando participa das decisões possíveis e quando é convidada a assumir responsabilidades compatíveis com sua etapa de desenvolvimento.

Este capítulo discute a construção da autonomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de práticas pedagógicas que ultrapassam o conteúdo entendido de forma restrita. Inicialmente, aborda-se a relação entre autonomia docente e prática pedagógica, considerando os saberes profissionais e as condições concretas do trabalho do professor. Em seguida, discute-se o protagonismo infantil como dimensão essencial da aprendizagem e da formação integral. Na sequência, analisam-se as metodologias ativas e a mediação docente como caminhos para favorecer a participação, a cooperação e a responsabilidade das crianças. Por fim, reflete-se sobre a escola como espaço de formação humana, no qual aprender conteúdos também significa aprender a conviver, decidir, dialogar e construir sentidos para a vida em sociedade.

2 METODOLOGIA

A elaboração deste capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, voltada à análise de estudos que discutem autonomia, protagonismo infantil, práticas pedagógicas, metodologias ativas e formação integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa bibliográfica permite reunir e interpretar contribuições teóricas já produzidas sobre determinado tema, favorecendo a construção de uma reflexão fundamentada e coerente com o campo educacional. Desse modo, o capítulo não apresenta dados empíricos próprios, mas organiza uma discussão teórica a partir de publicações que contribuem para compreender a autonomia como dimensão essencial da prática educativa.

Foram considerados como base principal estudos recentes que tratam diretamente das práticas pedagógicas nos anos iniciais, da autonomia docente, do protagonismo infantil e da autonomia das crianças no contexto escolar. Entre eles, destacam-se Tozetto e Prestes (2025), ao discutirem a relação entre práticas pedagógicas e autonomia docente; Silva, Ribeiro e Silva (2025), ao abordarem o desenvolvimento do protagonismo nos anos iniciais; Carvalho (2024), ao investigar a autonomia das crianças no Ensino

Fundamental; e Bondioli, Vigliar, Vianna e Salgado (2018), ao relacionarem metodologias ativas, práticas pedagógicas e autonomia discente. Essas produções foram articuladas a autores clássicos e contemporâneos da educação, como Freire, Piaget, Vygotsky, Wallon, Tardif, Contreras, Moran e Bacich, além da Base Nacional Comum Curricular, por oferecerem fundamentos para compreender a aprendizagem como processo ativo, social, mediado e formativo.

A análise dos materiais foi realizada por meio de leitura interpretativa, buscando identificar aproximações entre os conceitos de autonomia, mediação docente, participação discente, protagonismo infantil e formação integral. As obras selecionadas foram examinadas não apenas como referências isoladas, mas como contribuições que se complementam na defesa de uma escola capaz de formar crianças mais participativas, responsáveis e conscientes de seu papel no processo de aprendizagem. A partir dessa organização, o capítulo desenvolve uma reflexão teórica que compreende a autonomia como construção gradual, dependente de práticas pedagógicas intencionais e de uma atuação docente comprometida com a escuta, o diálogo e a criação de experiências significativas.

3 AUTONOMIA DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS

A construção da autonomia das crianças nos anos iniciais não pode ser pensada sem considerar a autonomia do professor. Em sala de aula, é o docente quem observa a turma, reconhece suas necessidades, interpreta os ritmos de aprendizagem, seleciona estratégias e organiza situações que favorecem a participação dos estudantes. Por isso, a prática pedagógica não se reduz à aplicação de métodos prontos ou ao cumprimento mecânico de conteúdos. Ela envolve escolhas, intencionalidade, sensibilidade pedagógica e capacidade de decidir diante das situações concretas que emergem no cotidiano escolar.

Tozetto e Prestes (2025) contribuem para essa discussão ao evidenciarem que a autonomia docente se manifesta de modo mais expressivo quando o professor está em sala de aula e pode escolher caminhos coerentes com as necessidades dos alunos. As autoras afirmam que:

> Os resultados dessa pesquisa indicam que quando os professores estão em sua sala de aula, eles podem exercer uma autonomia maior, escolher métodos singulares e privilegiar uma prática condizente com seus alunos. Todavia, essa autonomia decresce quanto à padronização das avaliações em nível de rede municipal, no tocante às formações continuadas que não emergem do interesse docente nem do seu cotidiano escolar.

Essa citação reforça que a autonomia docente não pode ser compreendida como liberdade individual sem compromisso, mas como condição profissional para que a prática pedagógica seja situada, reflexiva e responsiva. Quando o professor tem espaço para interpretar a realidade da turma, suas decisões tornam-se mais coerentes com as necessidades dos estudantes. Por outro lado, quando o trabalho docente é excessivamente regulado por avaliações padronizadas, formações continuadas distantes da escola e

decisões externas que pouco dialogam com o cotidiano, a autonomia se fragiliza e a prática tende a perder parte de sua força formativa.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Tardif, ao afirmar que os saberes docentes são construídos na relação entre formação, experiência, contexto institucional e prática cotidiana. O professor dos anos iniciais mobiliza conhecimentos acadêmicos, curriculares, pedagógicos e experienciais para tomar decisões em sala de aula. Muitas vezes, é justamente na experiência concreta com as crianças que ele percebe a necessidade de alterar uma atividade, propor outro percurso, retomar uma explicação, organizar grupos, acolher uma dificuldade ou transformar uma situação simples em oportunidade de aprendizagem. Desse modo, a autonomia docente se expressa na capacidade de interpretar a realidade e agir pedagogicamente sobre ela.

Contreras também ajuda a compreender que a autonomia docente não pode ser reduzida a uma ideia técnica de independência profissional. Ela envolve responsabilidade ética, compromisso com os estudantes e participação crítica nas decisões que afetam o processo educativo. Um professor autônomo não é aquele que trabalha isoladamente, mas aquele que consegue refletir sobre sua prática, dialogar com seus pares, compreender as condições sociais da escola e assumir decisões pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e a formação humana. Nos anos iniciais, essa postura é ainda mais necessária, pois a criança depende de uma mediação docente que articule cuidado, conhecimento, escuta e orientação.

Nesse sentido, práticas pedagógicas voltadas à autonomia das crianças exigem professores que também possam exercer sua autoria profissional. Quando o docente tem espaço para planejar com intencionalidade, adaptar estratégias e escutar os estudantes, a sala de aula deixa de ser apenas um lugar de execução de tarefas e passa a ser um espaço de construção de sentidos. A autonomia infantil, portanto, nasce em um ambiente no qual o professor não abre mão de ensinar, mas compreende que ensinar é também criar condições para que a criança pense, participe, formule hipóteses, colabore e se reconheça como parte ativa do processo de aprendizagem.

Paulo Freire contribui de modo decisivo para essa reflexão ao defender uma prática educativa fundada no diálogo, na escuta e no respeito aos saberes dos educandos. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Essa perspectiva é especialmente importante nos anos iniciais, pois permite compreender que a criança não deve ser tratada como receptora passiva de informações, mas como sujeito que chega à escola com experiências, perguntas, modos de perceber o mundo e possibilidades de participação. O professor, nesse processo, atua como mediador que orienta, problematiza e amplia os horizontes de compreensão dos estudantes.

A autonomia docente, portanto, não se opõe ao planejamento, ao currículo ou às responsabilidades institucionais. Ao contrário, ela permite que esses elementos sejam vividos de modo mais significativo. O professor autônomo não ignora os objetivos de aprendizagem, mas os interpreta à luz da realidade da turma.

Ele compreende que ensinar conteúdos é necessário, mas insuficiente quando não se criam condições para que as crianças atribuam sentido ao que aprendem. Por isso, práticas pedagógicas para além do conteúdo exigem uma docência que saiba equilibrar orientação e abertura, planejamento e flexibilidade, intervenção e escuta.

Nos anos iniciais, essa postura torna-se fundamental porque a criança está construindo não apenas conhecimentos escolares, mas também modos de conviver, participar, esperar sua vez, respeitar combinados, tomar pequenas decisões e compreender o impacto de suas ações no grupo. Cada atividade pode favorecer ou limitar a autonomia. Uma roda de conversa, uma produção coletiva, uma investigação em grupo, uma escolha orientada de leitura, uma situação-problema ou uma tarefa de organização da rotina podem se tornar experiências formativas quando o professor as conduz com intencionalidade. Assim, a autonomia não aparece como conteúdo isolado, mas como princípio que atravessa a prática pedagógica.

4 PROTAGONISMO INFANTIL E PARTICIPAÇÃO ATIVA NA APRENDIZAGEM

O protagonismo infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisa ser compreendido como parte da construção da autonomia. Não se trata apenas de permitir que a criança participe de algumas atividades, escolha materiais ou responda perguntas feitas pelo professor. Trata-se de reconhecer que ela é sujeito do processo educativo e que, por isso, precisa ser envolvida em experiências que favoreçam sua expressão, sua curiosidade, sua capacidade de pensar e sua responsabilidade diante da própria aprendizagem. A criança protagonista não é aquela que faz tudo sozinha, mas aquela que encontra, na escola, condições para participar de modo orientado, significativo e progressivo. :contentReference[oaicite:0]{index=0}

Silva, Ribeiro e Silva (2025) destacam que o protagonismo nos anos iniciais ultrapassa a simples participação dos estudantes nas atividades escolares, pois envolve a construção de um espaço em que as crianças sejam incentivadas a se tornar sujeitos ativos no processo de aprendizagem. As autoras afirmam que:

> No contexto contemporâneo, discutir o protagonismo nos anos iniciais, a partir de uma interlocução com um universo de múltiplas possibilidades pedagógicas é focar na autonomia dos alunos. A ideia de protagonismo, quando aplicada ao ambiente educacional, vai além da simples participação dos estudantes nas atividades escolares. Ela envolve a construção de um espaço onde os sujeitos são incentivados a se tornar sujeitos ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo responsabilidade e capacidade de tomada de decisões.

Essa citação reforça que o protagonismo infantil não pode ser reduzido a uma participação superficial ou decorativa. Participar, nesse sentido, significa ter voz, ser escutado, colaborar, levantar hipóteses, fazer escolhas possíveis e compreender que aprender também envolve compromisso com o grupo

e com o próprio percurso. Assim, o protagonismo se aproxima diretamente da autonomia, pois a criança passa a ocupar um lugar mais ativo na construção do conhecimento, sem que isso elimine a necessidade da mediação docente.

Nos anos iniciais, o protagonismo precisa ser construído com cuidado, pois a criança ainda está desenvolvendo formas de autorregulação, convivência e pensamento mais elaborado. Por isso, a mediação docente é indispensável. O professor cria situações em que a criança possa participar sem ser abandonada à própria sorte. Ele organiza tempos, propõe desafios, estabelece combinados, acompanha conflitos, valoriza perguntas e ajuda os estudantes a compreenderem que suas escolhas produzem efeitos. Dessa forma, o protagonismo infantil não significa substituir a orientação do adulto, mas qualificar a participação da criança dentro de um ambiente seguro, planejado e formativo.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao defender uma formação voltada ao desenvolvimento de competências que envolvem pensamento crítico, comunicação, responsabilidade, empatia, cooperação e projeto de vida. Ainda que o documento organize aprendizagens essenciais, sua concepção de formação integral permite compreender que a escola deve favorecer experiências em que os estudantes possam agir, refletir e participar. Nos anos iniciais, isso pode ocorrer em situações simples do cotidiano: escolher estratégias para resolver um problema, organizar uma apresentação em grupo, participar de rodas de conversa, formular perguntas sobre um tema, avaliar uma atividade realizada ou colaborar na construção de combinados da turma.

Essa participação ativa também dialoga com Vygotsky, para quem o desenvolvimento ocorre nas relações sociais e nas interações mediadas pela linguagem. A criança aprende ao interagir com o outro, ao participar de práticas culturais e ao ser desafiada em situações que ampliam suas possibilidades de pensamento. Assim, quando a escola cria espaços de diálogo, colaboração e investigação, ela favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória, linguagem, planejamento e autorregulação. A autonomia, nesse caso, nasce da relação com o outro, e não do isolamento da criança.

Piaget também contribui para compreender o protagonismo infantil ao destacar que a criança constrói conhecimento a partir de sua ação sobre o mundo. Ao explorar, comparar, levantar hipóteses, errar e reorganizar seu pensamento, ela avança em seus processos cognitivos. Essa perspectiva mostra que a aprendizagem não se realiza de modo pleno quando a criança apenas recebe informações prontas. É necessário que ela tenha oportunidades de agir intelectualmente, experimentar caminhos, confrontar ideias e reconstruir compreensões. Nos anos iniciais, isso exige práticas pedagógicas que valorizem a investigação, o jogo, a resolução de problemas, a argumentação e a participação ativa.

Carvalho (2024), ao investigar a autonomia das crianças nos anos iniciais, evidencia que a participação infantil precisa ser observada nas experiências cotidianas da escola. A autonomia aparece nas

pequenas situações em que a criança organiza seus materiais, participa de decisões, expressa suas ideias, reconhece limites, interage com colegas e assume responsabilidades compatíveis com sua idade. Essa leitura é importante porque impede que a autonomia seja tratada como algo distante ou abstrato. Ela se constrói no cotidiano, em gestos, escolhas e relações que, quando mediadas pedagogicamente, ajudam a criança a compreender seu lugar no grupo e no processo de aprendizagem.

Paulo Freire amplia essa discussão ao defender que a educação precisa reconhecer os educandos como sujeitos históricos, capazes de ler o mundo e de participar de sua transformação. Embora sua obra não se limite à infância, sua defesa do diálogo, da escuta e da problematização contribui para pensar os anos iniciais como espaço de formação crítica desde cedo. Quando a criança é convidada a falar sobre o que sabe, perguntar sobre o que não compreende, relacionar o conteúdo à vida e participar da construção de sentidos, ela começa a experimentar uma forma de aprendizagem mais ativa e consciente.

Desse modo, o protagonismo infantil não pode ser confundido com espontaneísmo ou com a ideia de que a criança deve decidir tudo. A escola tem objetivos, currículo, responsabilidades e intencionalidade. No entanto, esses elementos podem ser organizados de forma mais participativa, permitindo que os estudantes tenham experiências reais de escolha, cooperação e reflexão. Uma prática pedagógica voltada ao protagonismo reconhece que a criança precisa ser conduzida, mas também precisa ser escutada; precisa aprender conteúdos, mas também precisa compreender o sentido do que aprende; precisa seguir combinados, mas também pode participar da construção de alguns deles.

Portanto, promover o protagonismo infantil nos anos iniciais significa construir uma escola em que a criança não seja apenas destinatária das ações pedagógicas, mas participante do processo educativo. Essa participação, quando orientada pelo professor, fortalece a autonomia, amplia a confiança, favorece a aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos mais responsáveis e colaborativos. Assim, práticas pedagógicas para além do conteúdo são aquelas que compreendem que ensinar também é formar crianças capazes de pensar, dialogar, decidir, conviver e participar da vida coletiva.

5 METODOLOGIAS ATIVAS E MEDIAÇÃO DOCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

As metodologias ativas têm ocupado espaço importante nas discussões educacionais contemporâneas por proporem uma reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa discussão precisa ser conduzida com cuidado, pois não se trata de adotar estratégias inovadoras apenas pelo uso de técnicas diferentes, mas de compreender como determinadas práticas podem favorecer a participação, a investigação, a colaboração e a autonomia das crianças. Quando bem planejadas, as metodologias ativas permitem que os estudantes deixem de ocupar uma posição passiva diante do conhecimento e passem a envolver-se de modo mais significativo nas experiências escolares.

Entretanto, é necessário destacar que metodologias ativas não significam ausência de ensino, improviso ou substituição do professor pela atividade. Ao contrário, quanto mais ativa se deseja a participação dos estudantes, mais intencional precisa ser a mediação docente. O professor organiza o percurso, define objetivos, seleciona materiais, propõe problemas, acompanha os grupos, intervém quando necessário e ajuda as crianças a refletirem sobre o que estão fazendo. Assim, a autonomia não nasce de uma prática solta, mas de uma ação pedagógica planejada, na qual o estudante participa de modo orientado e progressivo.

Bondioli, Vigliar, Vianna e Salgado (2018), ao discutirem metodologias ativas no ensino de Ciências, destacam a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia discente por meio da participação dos alunos em situações investigativas. Essa perspectiva pode ser ampliada para os anos iniciais de modo geral, pois a criança aprende melhor quando é convidada a observar, perguntar, levantar hipóteses, testar possibilidades, comparar resultados e comunicar descobertas. Tais experiências contribuem para que o conhecimento deixe de ser apenas recebido e passe a ser construído em diálogo com a realidade, com os colegas e com a mediação do professor.

Moran e Bacich também contribuem para essa reflexão ao defenderem que as metodologias ativas valorizam a participação dos estudantes, a resolução de problemas, a colaboração e a aprendizagem com sentido. Nos anos iniciais, essas metodologias podem aparecer em projetos, rodas de conversa, investigações orientadas, jogos pedagógicos, atividades em grupo, estudo de situações-problema, produção de materiais, experiências práticas e propostas interdisciplinares. O mais importante, porém, não é o nome da metodologia utilizada, mas a intencionalidade com que ela é conduzida. Uma atividade aparentemente simples pode ser profundamente formativa quando permite que a criança pense, escolha, explique, negocie, escute e reorganize suas ideias.

A mediação docente é o elemento que dá sentido pedagógico às metodologias ativas. Sem essa mediação, a atividade corre o risco de tornar-se apenas movimento, ocupação ou tarefa sem aprofundamento. O professor precisa ajudar os estudantes a compreenderem o objetivo da proposta, relacionarem o que fazem com o conhecimento em estudo e refletirem sobre os processos vividos. Essa mediação também envolve acolher dúvidas, organizar a participação, garantir que todos tenham voz e intervir diante de conflitos ou dificuldades. Nos anos iniciais, a autonomia precisa ser acompanhada, pois a criança ainda está aprendendo a lidar com escolhas, frustrações, regras e responsabilidades.

A perspectiva de Vygotsky reforça a importância dessa mediação, ao compreender que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e que o desenvolvimento é favorecido quando a criança realiza, com apoio, aquilo que ainda não conseguiria realizar sozinha. Nesse sentido, a autonomia não significa fazer sem ajuda, mas avançar gradualmente a partir de apoios qualificados. O professor, ao propor desafios

adequados e acompanhar o percurso da criança, amplia suas possibilidades de pensamento e ação. Assim, a mediação docente não limita a autonomia; ao contrário, cria as condições para que ela se desenvolva.

Nos anos iniciais, práticas ativas podem favorecer a autonomia em situações muito concretas. Quando uma turma participa da organização de uma pesquisa, por exemplo, as crianças podem ajudar a formular perguntas, escolher fontes, registrar descobertas e apresentar resultados. Em uma atividade de leitura, podem levantar hipóteses sobre o texto, discutir interpretações e justificar opiniões. Em uma proposta matemática, podem explicar diferentes estratégias de resolução. Em um projeto coletivo, podem dividir tarefas, combinar responsabilidades e avaliar o percurso realizado. Cada uma dessas situações permite que a criança experimente formas de participação que envolvem pensamento, linguagem, convivência e responsabilidade.

É importante considerar, ainda, que as metodologias ativas não devem ser reduzidas a recursos tecnológicos ou a práticas visualmente diferentes. Uma aula dialogada, uma roda de conversa bem conduzida, uma investigação com materiais simples ou uma atividade de escrita coletiva podem ser tão potentes quanto propostas mais elaboradas, desde que coloquem a criança em posição de participação intelectual. A autonomia não depende da sofisticação do recurso, mas da qualidade da experiência pedagógica. Por isso, o professor precisa avaliar quais estratégias fazem sentido para sua turma, seu contexto e seus objetivos formativos.

A construção da autonomia também exige que o erro seja compreendido como parte do processo de aprendizagem. Em práticas muito centradas na resposta correta, a criança tende a esperar sempre a validação do professor e pode sentir medo de arriscar. Em práticas mais investigativas, o erro pode ser retomado como oportunidade de reflexão, comparação e reconstrução do pensamento. Isso não significa aceitar qualquer resposta como suficiente, mas transformar o erro em caminho para compreender melhor o conteúdo e o próprio processo de aprender. Quando a criança percebe que pode tentar, revisar e melhorar, ela desenvolve maior confiança para participar.

Desse modo, as metodologias ativas contribuem para a autonomia quando estão articuladas a uma mediação docente consciente, sensível e planejada. Elas favorecem a aprendizagem para além do conteúdo porque envolvem atitudes, relações, escolhas e formas de participação. Ao organizar experiências em que os estudantes investigam, dialogam, colaboram e assumem responsabilidades, o professor ajuda a construir uma sala de aula em que aprender não é apenas receber informações, mas participar da produção de sentidos. Assim, a autonomia torna-se parte da prática pedagógica cotidiana e não apenas um objetivo distante do trabalho escolar.

6 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INTEGRAL PARA ALÉM DO CONTEÚDO

A escola dos anos iniciais precisa ser compreendida como um espaço de formação integral, no qual a aprendizagem dos conteúdos se articula ao desenvolvimento da autonomia, da convivência, da responsabilidade e da participação. Isso não significa diminuir a importância dos conhecimentos escolares, mas reconhecer que eles ganham mais sentido quando relacionados às experiências das crianças e às práticas que favorecem sua atuação no processo educativo. Ensinar, nesse contexto, não é apenas apresentar informações, mas criar condições para que os estudantes compreendam, questionem, relacionem, experimentem e participem da construção do conhecimento.

Essa compreensão aparece de modo importante em Silva, Ribeiro e Silva (2025), ao discutirem o protagonismo nos anos iniciais como uma dimensão que ultrapassa a participação pontual dos alunos em atividades escolares. As autoras afirmam que:

> No contexto contemporâneo, discutir o protagonismo nos anos iniciais, a partir de uma interlocução com um universo de múltiplas possibilidades pedagógicas é focar na autonomia dos alunos. A ideia de protagonismo, quando aplicada ao ambiente educacional, vai além da simples participação dos estudantes nas atividades escolares. Ela envolve a construção de um espaço onde os sujeitos são incentivados a se tornar sujeitos ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo responsabilidade e capacidade de tomada de decisões.

A citação evidencia que o protagonismo não pode ser tratado como um recurso metodológico isolado, mas como parte da formação humana. Quando a criança é reconhecida como sujeito ativo, a escola deixa de organizar suas práticas apenas em torno da transmissão de conteúdos e passa a favorecer experiências de participação, escuta, escolha e responsabilidade. Nesse sentido, formar para além do conteúdo significa criar situações em que os estudantes possam compreender o que aprendem, participar da construção do saber e desenvolver atitudes necessárias à convivência coletiva.

Tozetto e Prestes (2025) também contribuem para essa reflexão ao destacarem que a prática pedagógica envolve intencionalidade, saberes docentes e relação com a realidade escolar. Ao tratarem da autonomia docente, as autoras evidenciam que o professor precisa de condições para escolher métodos, organizar percursos e construir práticas coerentes com seus alunos. Essa ideia é essencial para pensar uma escola para além do conteúdo, pois não há formação integral sem uma docência capaz de interpretar o cotidiano, adaptar estratégias e responder às necessidades concretas da turma.

Nessa direção, Carvalho (2024) afirma que a autonomia das crianças nos anos iniciais envolve aspectos sociais, emocionais, cognitivos e morais. Essa perspectiva amplia a compreensão do trabalho pedagógico, pois mostra que a criança não desenvolve autonomia apenas quando realiza tarefas sozinha, mas quando aprende a conviver, decidir, argumentar, esperar, colaborar e reconhecer limites. A autonomia,

portanto, aparece nas situações cotidianas da escola: na organização dos materiais, nas rodas de conversa, nos combinados coletivos, nas escolhas orientadas, nos conflitos mediados e nas atividades em grupo.

Bondioli, Vigliar, Vianna e Salgado (2018), ao discutirem metodologias ativas e autonomia discente, ajudam a compreender que práticas investigativas e participativas podem favorecer aprendizagens mais significativas. Ainda que o estudo das autoras esteja relacionado ao ensino de Ciências, sua contribuição ultrapassa essa área, pois evidencia que a autonomia se fortalece quando os estudantes são convidados a observar, levantar hipóteses, experimentar, dialogar e construir explicações. Nos anos iniciais, esse movimento é fundamental, porque aproxima o conhecimento escolar da curiosidade infantil e transforma a sala de aula em espaço de investigação.

A formação integral também exige considerar a dimensão afetiva da aprendizagem. Wallon contribui para essa discussão ao mostrar que emoção, corpo, linguagem e pensamento fazem parte do desenvolvimento da criança. Nos anos iniciais, não há aprendizagem significativa quando se desconsideram os vínculos, os medos, as inseguranças, as formas de expressão e as relações estabelecidas no grupo. A criança aprende melhor quando se sente acolhida, escutada e desafiada em um ambiente que combina segurança e possibilidade de participação.

Paulo Freire reforça essa compreensão ao defender que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo e abertura à construção do conhecimento. Quando a escola reconhece a criança como sujeito, ela deixa de tratá-la como alguém que apenas recebe conteúdos e passa a compreendê-la como alguém que pensa sobre o mundo, interpreta experiências e pode participar da vida coletiva. Essa postura é decisiva para que a autonomia não seja apenas um discurso, mas uma prática presente nas relações pedagógicas.

Portanto, pensar práticas pedagógicas para além do conteúdo significa compreender que cada experiência escolar pode contribuir para a formação de crianças mais autônomas, críticas e participativas. A escola ensina conteúdos, mas também ensina modos de convivência, formas de escuta, responsabilidade diante do outro e participação na construção coletiva. Quando o professor organiza práticas com intencionalidade, escuta os estudantes e favorece situações de escolha, investigação e cooperação, a aprendizagem deixa de ser apenas cumprimento curricular e passa a constituir uma experiência de formação humana.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da autonomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige que a escola reconheça a criança como sujeito em desenvolvimento, capaz de participar, pensar, dialogar e assumir responsabilidades de modo progressivo. Ao longo deste capítulo, defendeu-se que a autonomia não se constrói pela simples liberdade de escolha, nem pela ausência de intervenção docente, mas por meio de

práticas pedagógicas intencionais, mediadas e comprometidas com a formação integral. Nesse sentido, educar para a autonomia significa criar condições para que a criança aprenda conteúdos, mas também desenvolva formas de convivência, escuta, cooperação, argumentação e responsabilidade.

As discussões desenvolvidas evidenciam que a autonomia infantil está diretamente relacionada à autonomia docente. Tozetto e Prestes (2025) contribuem para essa compreensão ao mostrarem que o professor, quando atua em sala de aula, precisa ter condições de escolher métodos, organizar estratégias e construir práticas coerentes com as necessidades dos estudantes. Essa perspectiva reforça que uma escola voltada à autonomia das crianças também precisa valorizar a autoria profissional do professor, reconhecendo seus saberes, sua experiência e sua capacidade de interpretar o cotidiano escolar.

O protagonismo infantil também se mostrou uma dimensão essencial desse processo. Silva, Ribeiro e Silva (2025) destacam que o protagonismo, nos anos iniciais, ultrapassa a participação superficial em atividades escolares, pois envolve reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Essa contribuição permite compreender que práticas pedagógicas para além do conteúdo são aquelas que oferecem oportunidades reais de participação, diálogo, escolha orientada e colaboração. A criança aprende com mais sentido quando pode perguntar, levantar hipóteses, expressar ideias e perceber que sua participação tem valor no processo educativo.

Do mesmo modo, Carvalho (2024) amplia essa reflexão ao tratar a autonomia das crianças como dimensão social, emocional, cognitiva e moral. A autonomia, portanto, não se limita à realização independente de tarefas, mas envolve a construção gradual de atitudes, valores e formas de participação. Nos anos iniciais, isso aparece em situações cotidianas: organizar materiais, participar de combinados, resolver conflitos, trabalhar em grupo, tomar pequenas decisões e compreender os efeitos de suas ações. São experiências simples, mas profundamente formativas quando conduzidas com intencionalidade pedagógica.

As metodologias ativas, conforme discutido a partir de Bondioli, Vigliar, Vianna e Salgado (2018), Moran e Bacich, também contribuem para a construção da autonomia quando favorecem investigação, participação, resolução de problemas e colaboração. No entanto, o capítulo destacou que essas metodologias não devem ser compreendidas como técnicas isoladas ou modismos pedagógicos. Sua potência está na mediação docente, na clareza dos objetivos e na possibilidade de envolver as crianças em experiências de aprendizagem mais significativas. Assim, uma prática ativa não é aquela que apenas movimenta a turma, mas aquela que mobiliza pensamento, linguagem, interação e responsabilidade.

Conclui-se, portanto, que construir autonomia nos anos iniciais é uma tarefa pedagógica, ética e coletiva. A escola que educa para a autonomia não abandona o conteúdo, mas o insere em experiências que ajudam a criança a compreender o mundo, conviver com os outros e participar da vida coletiva. Para isso, é necessário que o professor tenha condições de exercer sua autonomia profissional, planejar com

intencionalidade e criar espaços de escuta, investigação e cooperação. Desse modo, práticas pedagógicas para além do conteúdo fortalecem aprendizagens significativas e reafirmam a escola como lugar de formação humana, no qual cada criança pode aprender, participar e construir, pouco a pouco, sua própria autonomia.

REFERÊNCIAS

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

BONDIOLI, Ana Cristina Cristina; VIGLIAR, Simone Cristina Gonçalves; VIANNA, Maria Helena; SALGADO, Maria Helena Veloso. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Ciências: práticas pedagógicas e autonomia discente. **Caleidoscópio**, v. 10, n. 1, p. 23-26, 2018.

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

CARVALHO, Renata Mello de. **Autonomia das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2024. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SILVA, Ana Maria Farias Ribeiro da; RIBEIRO, Maria da Conceição Aguiar; SILVA, Vandilza Dias da. Práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do protagonismo nos anos iniciais. **Revista Educação Contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 580-593, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.14879061.

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

TOZETTO, Susana Soares; PRESTES, Jessica Aparecida. As práticas pedagógicas e a autonomia docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 34, n. 2, 2025. DOI: 10.63595/momento.v34i2.18610.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA: DISCUSSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

HEALTH EDUCATION AT SCHOOL FROM A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE: DISCUSSIONS ON TEACHER EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-005

Brunna Sonnara Nogueira Rufino Nunes
Especialista em Enfermagem em Emergência e Cuidados Intensivos
Centro de Treinamento São Camilo – CTSC, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Saúde de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: brusonnara@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0371876773401888

Joeferson Alves Pinheiro
Mestrando em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação e Saúde – PPES / Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: joeepinheiro@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2238834821322288
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1448-6008

Ryan Peixoto Cruz
Pós-graduando em Docência do Ensino Superior
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: ryanpeixotoexu@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7195189595660502
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8155-3536

Marta Coelho Bezerra Dantas
Mestra em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: martha_30jpeg@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5688263542829028
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1679-408X

Monycke Alves Calixto de Lima
Especialista em Políticas Públicas em Saúde Coletiva
Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Saúde de Juazeiro do Norte – SESAU, Brasil
E-mail: monyckealvesclima@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0033097693385840
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4180-1816

Maria Aparecida Esmeraldo Martins
Especialista em Gestão da Educação Pública
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil
E-mail: maria.mourao1@prof.ce.gov.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3230783480019655
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5690-6293

Francisca Alves de Araújo Lindonésia
Especialista em Geografia e Meio Ambiente
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: lindomesia.alves@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-4583-737X

Maria Eliane Esmeraldo Martins
Mestranda em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: eliane_cicero@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4212208847553623
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9667-2150

Francisco Renato Silva Ferreira
Mestre em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação e Saúde – PPES/UNILEÃO e Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6775378848524040
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3977-0136

Marlene Menezes de Souza Teixeira
Doutora em Educação e Ensino: Química da Vida e Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: marlenesouza@leaosampai.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5043828704040203
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1546-3257

RESUMO

Em uma sociedade atravessada pelo aprofundamento das desigualdades sociais, pelo crescimento das fragilidades emocionais e pelas múltiplas vulnerabilidades que impactam a infância e a juventude, a educação em saúde emerge como dimensão indispensável da prática pedagógica contemporânea. Este estudo tem como objetivo discutir a educação em saúde no ambiente escolar sob uma perspectiva pedagógica, enfatizando os desafios da formação docente diante das exigências humanas, sociais e éticas presentes no cotidiano da educação básica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores

que problematizam educação, formação humana, saúde coletiva e prática educativa crítica. As análises desenvolvidas evidenciam que a escola ultrapassa a função de transmissão de conteúdos e assume papel estratégico na promoção do cuidado, da cidadania, da escuta e da dignidade humana. Conclui-se que fortalecer a formação docente e as práticas intersetoriais constitui condição essencial para a construção de experiências educativas mais humanizadas, democráticas e comprometidas com a promoção integral da vida.

Palavras-chave: Educação em saúde; Formação docente; Humanização escolar.

ABSTRACT

In a society marked by deepening social inequalities, growing emotional fragilities, and multiple vulnerabilities affecting children and youth, health education emerges as an essential dimension of contemporary pedagogical practice. This study aims to discuss health education within the school environment from a pedagogical perspective, emphasizing the challenges of teacher education in the face of the human, social, and ethical demands present in basic education. This is a bibliographic research grounded in authors who discuss education, human formation, collective health, and critical educational practice. The analyses reveal that the school exceeds its traditional role of content transmission and assumes a strategic position in promoting care, citizenship, listening, and human dignity. The study concludes that strengthening teacher education and intersectoral practices is essential for the construction of more humanized, democratic, and socially committed educational experiences focused on the integral promotion of life.

Keywords: Health education; Teacher education; School humanization.

1 INTRODUÇÃO

Em meio às intensas transformações sociais que atravessam a contemporaneidade, a aproximação entre educação e saúde passou a ocupar posição estratégica nas discussões pedagógicas, sobretudo diante do avanço das desigualdades sociais, do agravamento das vulnerabilidades emocionais e das múltiplas demandas humanas que emergem cotidianamente no espaço escolar. Nesse horizonte, a escola deixa de ser concebida unicamente como instituição destinada à sistematização do conhecimento formal e passa a assumir uma função social mais ampla, vinculada ao acolhimento, à formação cidadã, ao cuidado coletivo e à construção de experiências educativas comprometidas com a dignidade humana. Compreender a educação em saúde sob uma perspectiva pedagógica implica reconhecer que os processos de ensino e

aprendizagem são atravessados pelas dimensões afetivas, corporais, sociais e culturais que constituem a existência dos sujeitos e interferem diretamente em suas formas de aprender, conviver e participar da vida em sociedade.

No campo educacional, a saúde não deve ser tratada como tema periférico, ocasional ou restrito a campanhas pontuais realizadas em datas específicas. Ao contrário, precisa integrar o projeto formativo da escola, atravessando o currículo, as práticas docentes e as relações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e comunidade. A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância do autocuidado, da empatia, da responsabilidade e da valorização da vida como dimensões essenciais da formação integral dos sujeitos (Brasil, 2018). Nessa direção, a educação em saúde amplia o sentido da prática pedagógica, pois convida a escola a desenvolver ações que ultrapassem a lógica meramente informativa e alcancem experiências educativas críticas, contextualizadas e humanizadoras.

Sob a ótica de Buss (2000), promover saúde significa criar condições sociais, políticas, culturais e institucionais que favoreçam o bem-estar coletivo e ampliem as possibilidades de uma vida digna. Essa compreensão rompe com a noção restrita de saúde como simples ausência de enfermidade e a aproxima de uma perspectiva mais abrangente, associada aos direitos sociais, à equidade e à participação comunitária. No contexto escolar, tal leitura torna-se ainda mais necessária, pois muitos estudantes enfrentam insegurança alimentar, sofrimento psíquico, violência, negligência, exclusão, preconceito e dificuldades de acesso aos serviços públicos. Desse modo, a escola configura-se como espaço estratégico para formar sujeitos capazes de interpretar criticamente sua realidade, cuidar de si, respeitar o outro e participar da construção coletiva de modos de vida mais saudáveis.

Ao refletir sobre a dimensão ética da prática educativa, Freire (1996) sustenta que ensinar pressupõe abertura ao diálogo, reconhecimento dos saberes construídos pelos educandos e compromisso com a transformação crítica da realidade social. Sob essa perspectiva, a educação em saúde distancia-se de abordagens meramente normativas ou centradas na repetição de orientações preventivas, assumindo caráter formativo, dialógico e emancipador. Nesse processo, o professor deixa de ocupar a posição de simples transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de experiências reflexivas que possibilitam aos estudantes relacionar conhecimento, cotidiano, direitos sociais, responsabilidade coletiva e cuidado com a vida. À vista disso, torna-se indispensável recuperar a compreensão freireana de que a prática educativa deve reconhecer os sujeitos em sua historicidade e em sua capacidade de atribuir sentidos ao mundo que os cerca:

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho: a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 47).

A reflexão apresentada evidencia que a educação em saúde, quando sustentada por uma abordagem pedagógica crítica, demanda escuta atenta, diálogo permanente e sensibilidade para compreender as múltiplas experiências que atravessam a vida dos estudantes. Nessa perspectiva, temas relacionados à saúde mental, alimentação, sexualidade, prevenção de violências, higiene, vacinação, uso das tecnologias, convivência escolar e cuidado com o corpo precisam ser trabalhados de maneira ética, contextualizada e integrada ao cotidiano educativo, evitando práticas reducionistas, discursos moralizantes ou interpretações culpabilizadoras acerca das realidades vivenciadas pelos sujeitos.

Entretanto, a efetivação dessa proposta depende diretamente da formação dos professores. Muitos docentes são convocados a lidar com demandas complexas relacionadas à saúde dos estudantes sem terem recebido, em sua formação inicial, subsídios teóricos e metodológicos suficientes para essa atuação. Gatti (2016) destaca que a formação docente no Brasil ainda enfrenta fragilidades estruturais, especialmente no que se refere à articulação entre teoria, prática e realidade escolar. Essa lacuna torna urgente a construção de processos formativos que preparem os professores para trabalhar a educação em saúde de modo interdisciplinar, preventivo, acolhedor e socialmente comprometido.

Na leitura de Nóvoa (1992), a formação de professores ganha consistência quando reconhece a prática profissional como espaço de reflexão, produção de saberes e construção coletiva da identidade docente. Essa compreensão permite afirmar que a educação em saúde não deve ser atribuída de forma isolada a um único professor, componente curricular ou ação pontual, pois requer planejamento compartilhado, diálogo com profissionais da saúde, participação ativa da gestão escolar, aproximação com as famílias e fortalecimento de políticas públicas intersetoriais. O Programa Saúde na Escola, instituído pelo Decreto nº 6.286/2007, reafirma a necessidade de integração entre educação e saúde ao reconhecer a escola como território privilegiado para ações de promoção, prevenção e atenção integral (Brasil, 2007).

A formação continuada torna-se elemento fundamental diante das múltiplas demandas que atravessam o cotidiano escolar. Tardif (2014) compreende que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional, relações institucionais e vivências cotidianas da prática pedagógica. Por essa razão, discutir educação em saúde na escola exige considerar os desafios concretos enfrentados pelos professores, seus limites, inquietações e possibilidades de atuação. Não se trata de atribuir ao docente funções próprias dos profissionais da saúde, mas de fortalecer sua competência pedagógica para identificar situações de vulnerabilidade, promover orientações qualificadas, desenvolver práticas de cuidado e realizar encaminhamentos adequados quando necessário.

À luz dessas reflexões, discutir educação em saúde no ambiente escolar significa reconhecer que os processos educativos ultrapassam a transmissão de conteúdos e alcançam aspectos profundamente humanos, sociais e éticos da existência. A escola contemporânea encontra-se desafiada a responder não

apenas às demandas cognitivas da aprendizagem, mas também às fragilidades emocionais, às desigualdades sociais e às múltiplas formas de vulnerabilidade que atravessam a vida dos estudantes. Nesse cenário, a formação docente assume centralidade estratégica, pois educar para a saúde exige sensibilidade pedagógica, compromisso ético, escuta qualificada e capacidade de compreender os sujeitos em sua integralidade. A educação em saúde, portanto, deixa de ocupar um lugar periférico no currículo escolar e passa a constituir elemento essencial de uma pedagogia comprometida com o cuidado, com a dignidade humana e com a construção de experiências educativas capazes de formar sujeitos críticos, conscientes e socialmente comprometidos com a vida coletiva.

2 EDUCAÇÃO EM SAÚDE E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

No debate pedagógico atual, a educação em saúde emerge como uma questão indispensável para repensar o papel social da escola para além da organização e transmissão dos conteúdos curriculares. Situada em uma realidade atravessada por desigualdades econômicas, fragilidades emocionais e diferentes formas de exclusão, a instituição escolar passa a assumir responsabilidades diretamente vinculadas à promoção do bem-estar, ao fortalecimento da cidadania e à construção de práticas coletivas orientadas pela valorização da vida. Com isso, saúde e educação deixam de ser compreendidas como áreas separadas e passam a compor uma relação permanente, ética e formativa no cotidiano pedagógico.

Historicamente, as abordagens sobre saúde na escola estiveram vinculadas a perspectivas higienistas e biologicistas, centradas na prevenção de doenças e na normatização de comportamentos. Tal compreensão, embora relevante em determinados momentos históricos, mostrou-se insuficiente diante das transformações sociais e das novas demandas que atravessam a infância e a juventude contemporâneas. Conforme assinala Ceccim (2005), a promoção da saúde exige a valorização da integralidade humana, considerando dimensões físicas, emocionais, culturais, sociais e políticas presentes nos processos de formação dos sujeitos.

Ao discutir o papel social da escola, Libâneo (2013) afirma que a educação escolar possui compromisso direto com a formação crítica dos indivíduos e com sua capacidade de participação na vida coletiva. Sob essa perspectiva, abordar saúde no ambiente escolar não significa apenas trabalhar conteúdos informativos sobre alimentação, higiene ou prevenção de doenças, mas criar condições para que os estudantes compreendam os determinantes sociais que interferem em sua qualidade de vida. Questões relacionadas à pobreza, violência, insegurança alimentar, discriminação, sofrimento psíquico e exclusão social impactam diretamente o processo educativo e precisam ser reconhecidas como parte da realidade escolar.

Reconfigurar o sentido de saúde no campo educacional tornou-se condição indispensável para qualificar as práticas desenvolvidas na escola. Buss (2000) afirma que a saúde envolve condições dignas

de existência, participação social e acesso efetivo a direitos básicos, o que amplia sua compreensão para além de uma dimensão exclusivamente biológica. Com esse entendimento, promover saúde requer ações integradas entre diferentes setores da sociedade, especialmente educação, assistência social e saúde pública. Essa leitura rompe com a ideia limitada de que cuidar da saúde corresponde apenas à mudança individual de hábitos e reconhece que os modos de viver também são determinados pelas condições sociais, econômicas e culturais em que os sujeitos estão inseridos.

A Organização Mundial da Saúde (1998) amplia esse debate ao reconhecer que as escolas promotoras de saúde devem constituir ambientes capazes de favorecer o desenvolvimento humano em suas dimensões físicas, emocionais, sociais e educativas. Essa compreensão atribui à escola uma função que ultrapassa a prevenção de agravos, situando-a como espaço de formação integral, proteção social e construção de práticas coletivas voltadas à qualidade de vida. Nesse sentido:

> A promoção da saúde escolar fundamenta-se na construção de ambientes físicos, emocionais e sociais favoráveis ao desenvolvimento humano, fortalecendo ações integradas entre escola, família, comunidade e serviços públicos, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, proteção social e qualidade de vida dos estudantes (OMS, 1998, p. 12).

A compreensão apresentada pela Organização Mundial da Saúde (1998) demonstra que a educação em saúde perde sua efetividade quando desenvolvida de maneira descontínua, fragmentada ou desvinculada da realidade escolar. Ações isoladas, palestras ocasionais e campanhas desarticuladas do currículo tendem a produzir resultados limitados por não dialogarem com as experiências concretas vivenciadas pelos estudantes. Diante disso, a consolidação de uma cultura escolar comprometida com o cuidado exige continuidade das ações, planejamento pedagógico consistente e integração entre os diferentes profissionais que atuam no espaço educativo.

No cenário educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular reforça a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao autocuidado, à empatia, à responsabilidade coletiva e à valorização da vida (Brasil, 2018). A presença dessas competências demonstra que a formação escolar contemporânea precisa contemplar aspectos emocionais, sociais e éticos do desenvolvimento humano. Assim, temas como saúde mental, prevenção de violências, alimentação saudável, sexualidade, uso consciente das tecnologias e relações interpessoais passam a integrar discussões indispensáveis no cotidiano pedagógico.

A abordagem pedagógica da educação em saúde exige, portanto, sensibilidade para reconhecer que os estudantes carregam experiências sociais distintas e frequentemente atravessadas por vulnerabilidades. A escola pública brasileira recebe sujeitos que convivem com situações de negligência, conflitos familiares, ausência de acompanhamento médico, discriminação racial, sofrimento emocional e precariedade

econômica. Ignorar tais condições significa desconsiderar fatores que interferem diretamente na aprendizagem, na participação e no desenvolvimento integral dos educandos.

Na perspectiva freireana, educar implica formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e reconhecer suas próprias experiências como parte legítima do processo de aprendizagem (Freire, 1996). Aplicada à educação em saúde, essa compreensão exige práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na escuta e na problematização das condições concretas de vida dos estudantes. Não se trata de reproduzir orientações moralizantes nem de impor modelos de comportamento desvinculados do contexto social, mas de criar situações formativas que ampliem a autonomia, fortaleçam a consciência crítica e favoreçam escolhas mais responsáveis diante do cuidado consigo, com o outro e com a coletividade.

No interior dessa dinâmica pedagógica, o professor passa a exercer função decisiva na mediação de experiências formativas que aproximam o conhecimento científico das realidades sociais vivenciadas pelos estudantes. Sua atuação deixa de restringir-se à transmissão de informações e passa a exigir escuta sensível, capacidade de acolhimento, observação atenta e compromisso ético diante das múltiplas demandas que atravessam o cotidiano escolar. Problemas relacionados à ansiedade, automutilação, bullying, violência doméstica e sofrimento psíquico tornaram-se recorrentes nas instituições de ensino, exigindo da escola ações responsáveis, humanizadas e articuladas com redes de proteção e apoio social.

Associar educação em saúde à construção de ambientes escolares democráticos e inclusivos significa reconhecer que o processo educativo envolve muito mais do que a aprendizagem de conteúdos formais. Gadotti (2009) afirma que a educação integral pressupõe o desenvolvimento pleno das diferentes dimensões humanas, articulando conhecimento, afetividade, convivência social e participação cidadã. Sob essa compreensão, uma escola comprometida com a promoção da saúde busca fortalecer relações pautadas no respeito, na escuta sensível e no reconhecimento da diversidade humana, transformando o espaço escolar em ambiente de acolhimento, pertencimento e valorização da vida coletiva.

Ao problematizar a fragmentação dos saberes, Morin (2003) adverte que a compartimentalização do conhecimento dificulta a compreensão da complexidade que caracteriza a vida contemporânea. Essa reflexão torna-se especialmente relevante no campo da educação em saúde, uma vez que os desafios vivenciados pelos estudantes não podem ser analisados de maneira isolada ou reducionista. Aspectos biológicos, emocionais, sociais, culturais e econômicos encontram-se profundamente interligados, influenciando diretamente os processos de aprendizagem, convivência e desenvolvimento humano no espaço escolar.

Compreendida por esse viés, a interdisciplinaridade torna-se condição essencial para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e socialmente significativas. As diferentes áreas do conhecimento podem colaborar na abordagem de temas relacionados ao cuidado com o corpo, à saúde coletiva, aos direitos humanos, às relações sociais e à qualidade de vida. Essa articulação amplia o alcance formativo da

escola e impede que a saúde seja tratada apenas como conteúdo técnico ou científico, reconhecendo-a como dimensão humana, social e educativa.

O Programa Saúde na Escola, instituído pelo Decreto nº 6.286/2007, representa importante avanço na articulação entre políticas educacionais e ações de saúde pública no Brasil. Sua proposta reconhece a necessidade de fortalecer práticas preventivas, ações de cuidado e estratégias intersetoriais no ambiente escolar (Brasil, 2007). Entretanto, a efetividade dessas políticas depende da existência de planejamento institucional, formação adequada dos profissionais e compromisso coletivo com a promoção da dignidade humana.

Ao incorporar a educação em saúde como dimensão constitutiva de sua função social, a escola amplia significativamente o sentido da prática educativa e fortalece sua responsabilidade na formação integral dos sujeitos. Mais do que transmitir conhecimentos formais, a instituição escolar passa a constituir-se como espaço de acolhimento, construção da consciência crítica e valorização da vida em suas múltiplas dimensões humanas, social e cultural. Tal compromisso exige sensibilidade pedagógica para reconhecer as desigualdades que atravessam o cotidiano dos estudantes, bem como a construção de práticas educativas fundamentadas no diálogo, na escuta e no respeito às diferentes realidades sociais. Desse modo, a escola reafirma sua relevância como território de formação ética, participação cidadã e promoção do cuidado coletivo, contribuindo para a constituição de sujeitos mais conscientes, autônomos e comprometidos com a dignidade humana e com a transformação social.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Em meio às profundas transformações humanas e sociais que atravessam o cotidiano escolar, a educação em saúde passa a exigir uma formação docente capaz de compreender o sujeito para além de suas demandas cognitivas. A escola contemporânea convive diariamente com marcas da desigualdade social, do sofrimento psíquico, da insegurança alimentar, da violência, da automutilação, da fragilidade dos vínculos afetivos e de múltiplas formas de vulnerabilidade que impactam diretamente os processos de aprendizagem e convivência. Nesse contexto, ensinar deixa de significar apenas transmitir conteúdos e passa a envolver escuta, acolhimento, sensibilidade ética e compromisso com a dignidade humana. Assim, consolidar a educação em saúde no ambiente escolar implica reconhecer que a formação de professores precisa incorporar uma compreensão mais ampla da experiência humana, transformando o cuidado em elemento estruturante da prática pedagógica e da própria função social da escola.

Por décadas, a formação inicial de professores esteve ancorada em modelos excessivamente teóricos, fragmentados e pouco conectados às realidades concretas das escolas públicas brasileiras. Gatti (2016) identifica justamente nesse distanciamento entre universidade e cotidiano escolar uma das

fragilidades históricas da formação docente no país. No campo da educação em saúde, essa lacuna torna-se ainda mais evidente, uma vez que o trabalho pedagógico exige escuta sensível, compreensão interdisciplinar, leitura crítica da realidade social e capacidade de mediação diante de situações que atravessam diretamente a vida emocional, social e humana dos estudantes.

Reduzir a formação docente ao domínio de técnicas pedagógicas ou à execução burocrática do currículo significa ignorar a complexidade humana que atravessa o ato de educar. A realidade contemporânea exige processos formativos capazes de provocar reflexão crítica, ampliar a leitura das desigualdades sociais e compreender os diferentes fatores que interferem na constituição dos sujeitos e em seus modos de aprender, conviver e existir. Nesse horizonte, Nóvoa (1992) defende uma formação ancorada na valorização da experiência, da autonomia intelectual e da construção permanente da identidade profissional docente, reconhecendo o professor como sujeito reflexivo de sua própria prática e de seu compromisso social com a educação.

Em uma realidade escolar atravessada por fragilidades emocionais, desigualdades sociais e múltiplas formas de vulnerabilidade, a educação em saúde exige do professor uma atuação sustentada pela ética, pelo diálogo e pela sensibilidade humana. As demandas presentes no cotidiano educativo ultrapassam os limites da aprendizagem cognitiva, alcançando dimensões emocionais, culturais e sociais que interferem diretamente na permanência, no desenvolvimento e no desempenho dos estudantes. Freire (1996) afirma que ensinar pressupõe respeito à dignidade dos sujeitos, escuta sensível e compromisso com a transformação da realidade. Por essa razão, as práticas pedagógicas relacionadas à saúde não podem assumir caráter impositivo ou moralizante, mas devem favorecer a construção da autonomia, da consciência crítica e do cuidado coletivo como fundamentos da formação humana.

Entre as múltiplas responsabilidades que atravessam o exercício da docência na contemporaneidade, destaca-se a capacidade de perceber sinais que, muitas vezes, permanecem silenciados no cotidiano escolar. Alterações bruscas de comportamento, isolamento social, agressividade, baixa autoestima, dificuldades de convivência e desinteresse pelas atividades podem revelar situações de sofrimento emocional ou vulnerabilidade sociais vivenciadas pelos estudantes. Embora não caiba ao professor substituir a atuação dos profissionais da saúde, sua presença constante no ambiente escolar possibilita identificar demandas que requerem acolhimento, escuta sensível e encaminhamentos adequados, reafirmando o papel da escola como espaço de cuidado, proteção e atenção à dignidade humana.

Ao aproximar saúde e educação como campos indissociáveis da formação humana, Ceccim e Feuerwerker (2004) defendem a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social. Tal compreensão rompe com modelos formativos centrados exclusivamente em dimensões técnicas da docência e desloca o trabalho educativo para uma perspectiva crítica, interdisciplinar e socialmente implicada. Nesse movimento, o professor deixa de ocupar uma função

restrita à transmissão de conteúdos e passa a assumir papel ativo na construção de experiências pedagógicas orientadas pelo cuidado, pela promoção da vida e pela formação integral dos estudantes. Nesse sentido:

> A formação em saúde não pode permanecer centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos técnicos desarticulados da realidade social. É necessário construir processos formativos comprometidos com a integralidade do cuidado, com o trabalho coletivo e com a leitura crítica das necessidades humanas presentes nos diferentes contextos sociais e institucionais (Ceccim; Feuerwerker, 2004, p. 45).

A leitura proposta pelos autores revela que a formação docente direcionada à educação em saúde precisa estabelecer diálogo permanente com a realidade concreta das escolas e com os desafios que atravessam o cotidiano dos profissionais da educação. Mais do que oferecer conteúdos informativos ou abordagens superficiais sobre saúde, torna-se indispensável construir espaços formativos capazes de fortalecer o pensamento crítico, ampliar a escuta pedagógica e favorecer a elaboração coletiva de práticas educativas mais sensíveis, humanizadas e comprometidas com as necessidades reais dos estudantes.

A fragmentação dos saberes permanece como um dos entraves mais expressivos para a construção de práticas educativas comprometidas com a integralidade humana. Morin (2003) critica os modelos educacionais que separam o conhecimento em compartimentos rígidos, pois tal organização dificulta a compreensão dos fenômenos humanos em sua complexidade. No campo da educação em saúde, essa crítica ganha força, uma vez que as demandas vivenciadas pelos estudantes exigem articulação entre diferentes áreas do conhecimento, diálogo entre profissionais e compreensão integrada dos aspectos biológicos, emocionais, culturais e sociais que atravessam a vida escolar.

Essa necessidade torna a interdisciplinaridade elemento indispensável na formação docente contemporânea. Questões relacionadas à saúde mental, alimentação, sexualidade, prevenção de violências, convivência social e qualidade de vida não pertencem exclusivamente a uma disciplina específica. Elas atravessam o cotidiano escolar e exigem abordagens pedagógicas amplas, contextualizadas e comprometidas com a formação integral dos estudantes. Nesse horizonte, o professor precisa desenvolver competências relacionadas à mediação de conflitos, à comunicação sensível, ao trabalho coletivo e à construção de ambientes escolares mais acolhedores.

A formação continuada ocupa lugar decisivo na qualificação das práticas docentes voltadas à educação em saúde. Tardif (2014) compreende que os saberes dos professores são construídos na relação entre formação acadêmica, experiência profissional, vínculos institucionais e vivências cotidianas da sala de aula. Isso revela que o desenvolvimento profissional docente não se limita aos espaços formais de estudo, mas também se fortalece nas experiências produzidas dentro da escola, nas trocas entre pares, nos impasses enfrentados diariamente e nas reflexões críticas elaboradas a partir da própria prática pedagógica.

Embora avanços importantes tenham ocorrido nas últimas décadas, a realidade educacional brasileira ainda revela fragilidades expressivas nas políticas de valorização e formação docente. Jornadas de trabalho exaustivas, precarização das estruturas escolares, insuficiência de equipes multiprofissionais e descontinuidade das políticas públicas comprometem a consolidação de práticas pedagógicas mais consistentes no campo da educação em saúde. Nesse cenário, muitos professores passam a assumir demandas emocionais e sociais cada vez mais complexas sem receber formação específica ou suporte institucional adequado, o que amplia os desafios cotidianos enfrentados no exercício da docência.

Diante das limitações que atravessam a realidade educacional brasileira, o fortalecimento das políticas públicas voltadas à articulação entre educação e saúde torna-se elemento indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas mais humanizadas e socialmente comprometidas. O Programa Saúde na Escola representa avanço significativo ao promover a integração entre o sistema educacional e a atenção básica em saúde (Brasil, 2007). Ainda assim, a efetividade dessa política depende de planejamento contínuo, investimento na formação dos profissionais e articulação permanente entre escola, serviços de saúde e comunidade. A implementação isolada de programas institucionais, sem suporte estrutural e pedagógico adequado, tende a limitar o alcance das ações e dificultar sua permanência no cotidiano escolar.

Silenciosamente, a escola também abriga o adoecimento daqueles que diariamente sustentam os processos educativos. Entre cobranças institucionais, jornadas exaustivas, fragilidades estruturais e demandas emocionais cada vez mais intensas, muitos professores vivenciam formas contínuas de desgaste físico e psíquico que atravessam sua prática profissional e suas relações humanas no espaço escolar. Pensar educação em saúde, portanto, exige deslocar o olhar para além dos estudantes e reconhecer que o cuidado pedagógico somente se fortalece quando os próprios docentes encontram condições dignas de trabalho, apoio institucional e reconhecimento de sua humanidade. Discutir formação docente implica também defender políticas de valorização profissional e redes de acolhimento capazes de sustentar o exercício ético, sensível e humanizado da docência.

Ao defender uma educação comprometida com a formação integral, Gadotti (2009) chama atenção para a necessidade de reconhecer os sujeitos em toda a complexidade de suas experiências humanas, sociais e afetivas. Essa compreensão fortalece a construção de processos formativos fundamentados na ética, no diálogo, na empatia e no reconhecimento da diversidade que constitui o espaço escolar. Mais do que transmitir conteúdos curriculares, o professor contemporâneo precisa ser preparado para desenvolver práticas pedagógicas capazes de produzir pertencimento, acolhimento e participação social, reafirmando a escola como ambiente de convivência humana e formação cidadã.

Muito além de um desafio metodológico, a educação em saúde expõe a necessidade de reinventar a própria formação docente diante das complexidades humanas que atravessam a escola contemporânea. Em uma sociedade marcada por desigualdades persistentes, fragilidades sociais e diferentes formas de

sofrimento, já não é possível sustentar práticas pedagógicas limitadas à reprodução mecânica de conteúdos desconectados da realidade vivida pelos estudantes. Nesse cenário, a atuação do professor, quando alicerçada em formação crítica, sensibilidade ética e compromisso humano, adquire potência transformadora capaz de converter a escola em espaço de escuta, acolhimento, proteção social e defesa da dignidade humana em sua plenitude.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito além de um campo complementar do currículo, a educação em saúde revela-se, na contemporaneidade, como expressão ética do compromisso da escola com a vida humana em sua complexidade mais profunda. As reflexões desenvolvidas neste estudo demonstram que educar, em tempos marcados pela ampliação das desigualdades sociais, pelas fragilidades emocionais e pelas múltiplas formas de vulnerabilidade que atravessam a infância e a juventude, exige da escola uma atuação que ultrapasse os limites da transmissão mecânica de conteúdos. Ignorar as experiências humanas que acompanham os sujeitos em seus processos de aprendizagem significa silenciar dores, invisibilizar realidades e enfraquecer o próprio sentido social da educação. Nesse horizonte, a educação em saúde emerge como possibilidade concreta de transformar o espaço escolar em território de acolhimento, escuta, dignidade e formação humana integral, reafirmando a escola não apenas como lugar de ensinar, mas sobretudo como espaço de cuidado, pertencimento e construção coletiva da vida.

Ancorado na proposta de compreender a educação em saúde sob uma perspectiva pedagógica, o estudo revelou que a escola ocupa lugar central na construção do cuidado, da cidadania e da valorização da dignidade humana. As análises desenvolvidas demonstraram que saúde e educação constituem dimensões indissociáveis da experiência escolar, entrelaçando-se continuamente nas vivências dos estudantes, nas relações estabelecidas no cotidiano educativo e nos desafios enfrentados pelos profissionais da docência. Nesse contexto, questões como sofrimento psíquico, violência, insegurança alimentar, fragilidades emocionais e desigualdades sociais incidem diretamente sobre os processos de permanência, aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, exigindo da escola práticas pedagógicas mais éticas, sensíveis, críticas e comprometidas com a integralidade humana.

A trajetória analítica desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a consolidação da educação em saúde no espaço escolar encontra-se profundamente vinculada à formação docente. As discussões realizadas evidenciaram que numerosos professores ainda convivem com insuficiências formativas diante das exigências contemporâneas da escola, sobretudo na mediação de questões relacionadas à saúde emocional, às relações de convivência, ao acolhimento e à proteção integral dos estudantes. Tal cenário revela a urgência de fortalecer políticas de formação inicial e continuada que

superem modelos excessivamente tecnicistas e burocráticos da docência, favorecendo percursos formativos fundamentados na ética, na interdisciplinaridade, na escuta pedagógica sensível e na compreensão ampliada das múltiplas dimensões da experiência humana.

Entre os elementos que emergiram com maior relevância ao longo desta investigação, destaca-se a necessidade de fortalecer práticas intersetoriais capazes de articular educação, saúde, assistência social e comunidade em uma atuação coletiva comprometida com a dignidade humana. As análises realizadas demonstraram que ações fragmentadas, descontínuas ou afastadas das demandas concretas do cotidiano escolar tendem a alcançar resultados limitados e pouco duradouros. A consolidação de uma cultura educativa voltada à promoção da saúde requer planejamento institucional consistente, continuidade das ações, fortalecimento das políticas públicas e participação ativa dos diferentes sujeitos que constituem a comunidade escolar.

As discussões apresentadas também possibilitam reconhecer que pensar educação em saúde implica discutir as condições concretas do trabalho docente. O adoecimento emocional de professores, a precarização das estruturas escolares, a sobrecarga profissional e a ausência de suporte institucional constituem fatores que comprometem tanto a qualidade das relações pedagógicas quanto a efetivação de práticas educativas mais acolhedoras e socialmente comprometidas. Assim, promover saúde na escola também significa defender condições dignas de trabalho, valorização profissional e redes institucionais de apoio capazes de sustentar o exercício humano e ético da docência.

Nesse horizonte, torna-se possível afirmar que a educação em saúde precisa deixar definitivamente a margem do currículo para ocupar o centro das práticas formativas da escola. Sua presença não pode restringir-se a campanhas ocasionais ou ações informativas desarticuladas, mas deve constituir uma experiência pedagógica permanente, crítica e integrada à formação humana dos sujeitos. Quando sustentada pelo diálogo, pela escuta, pelo acolhimento e pelo reconhecimento das histórias de vida que atravessam o cotidiano escolar, a escola amplia sua força social e se consolida como território de proteção, cidadania, cuidado coletivo e promoção da vida em suas dimensões mais amplas.

Longe de encerrar as reflexões produzidas neste estudo, a temática da educação em saúde permanece aberta a novos tensionamentos teóricos, pedagógicos e sociais, sobretudo diante das profundas transformações que atravessam a escola contemporânea. Investigações futuras poderão aprofundar análises sobre experiências concretas desenvolvidas nas escolas públicas, os desdobramentos das políticas intersetoriais na formação docente e as percepções dos próprios professores acerca das complexidades que permeiam o cotidiano educativo. Mais do que ampliar debates acadêmicos, tais estudos possuem potencial para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a escuta humana, com a justiça social e com a construção de uma escola que reconheça o cuidado, a dignidade e a vida como fundamentos éticos indispensáveis à formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente transformadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 dez. 2007.

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

BUSS, Paulo Marchiori. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 161-177, 2005.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 161-171, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

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

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Health-promoting schools**: a healthy setting for living, learning and working. Geneva: WHO, 1998.

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

METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

METHODOLOGY OF SCIENTIFIC WORK: RESEARCH METHODS AND TECHNIQUES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-006

Antonio Eudes Mota
Doutorado em Ciências da Educação
Universidade Del Sol – UNADES
E-mail: eudesmota26@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2301555320824664

RESUMO

Os métodos e técnicas de pesquisa constituem elementos fundamentais para a produção do conhecimento científico, pois orientam a organização, a coleta e a análise dos dados em um estudo. O método refere-se ao caminho sistemático utilizado pelo pesquisador para alcançar os objetivos da investigação, enquanto as técnicas correspondem aos instrumentos práticos empregados para a obtenção das informações (Gil, 2019). Nesse contexto, os métodos científicos podem assumir diferentes abordagens, como o método dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo e dialético, cada um com características próprias e adequados a diferentes tipos de investigação (Lakatos; Marconi, 2017). As técnicas de pesquisa, por sua vez, incluem procedimentos como questionários, entrevistas, observação, análise documental e estudo de caso, os quais possibilitam a coleta sistemática de dados empíricos. A escolha das técnicas deve estar alinhada aos objetivos do estudo e à natureza do problema investigado, garantindo rigor metodológico e confiabilidade aos resultados (Vergara, 2016). Dessa forma, a articulação adequada entre métodos e técnicas de pesquisa permite que o pesquisador desenvolva investigações consistentes, contribuindo para o avanço científico e para a compreensão crítica da realidade estudada.

Palavras-chave: Metodologia científica; Métodos de pesquisa; Técnicas de pesquisa; Produção do conhecimento; Investigação científica.

ABSTRACT

Research methods and techniques are fundamental elements for the production of scientific knowledge, as they guide the organization, collection, and analysis of data in a study. The method refers to the systematic path used by the researcher to achieve the objectives of the investigation, while techniques correspond to the practical instruments employed to obtain information (Gil, 2019). In this context, scientific methods can assume different approaches, such as the deductive, inductive, hypothetical-deductive, and dialectical

methods, each with its own characteristics and suitable for different types of investigation (Lakatos; Marconi, 2017). Research techniques, in turn, include procedures such as questionnaires, interviews, observation, document analysis, and case studies, which enable the systematic collection of empirical data. The choice of techniques must be aligned with the objectives of the study and the nature of the problem investigated, ensuring methodological rigor and reliability of the results (Vergara, 2016). Thus, the proper articulation between research methods and techniques allows the researcher to develop consistent investigations, contributing to scientific advancement and a critical understanding of the reality being studied.

Keywords: Scientific methodology; Research methods; Research techniques; Knowledge production; Scientific investigation.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa científica constitui um dos principais instrumentos para a produção e sistematização do conhecimento nas diversas áreas do saber. Por meio dela, o pesquisador busca compreender fenômenos, interpretar a realidade e propor soluções para problemas investigados. Nesse contexto, os métodos e técnicas de pesquisa desempenham papel fundamental, pois orientam o processo investigativo e garantem a organização lógica das etapas que compõem o estudo científico (Gil, 2019).

O método pode ser compreendido como o caminho sistemático utilizado pelo pesquisador para alcançar os objetivos da investigação. Ele estabelece princípios, regras e procedimentos que possibilitam a construção do conhecimento de forma ordenada e fundamentada. Entre os métodos mais utilizados nas ciências sociais destacam-se o método dedutivo, o indutivo, o hipotético-dedutivo e o dialético, cada um adequado a determinadas abordagens e problemas de pesquisa (Lakatos; Marconi, 2017).

Paralelamente ao método, as técnicas de pesquisa referem-se aos instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados. Entre as principais técnicas destacam-se a observação, a entrevista, o questionário, a análise documental e o estudo de caso. Esses procedimentos permitem ao pesquisador reunir informações relevantes que servirão de base para a interpretação e discussão dos resultados obtidos (Vergara, 2016).

Assim, a escolha adequada dos métodos e técnicas de pesquisa é essencial para garantir a validade, a confiabilidade e a consistência científica do estudo. A articulação entre esses elementos contribui para o desenvolvimento de investigações mais rigorosas e para o avanço do conhecimento científico, especialmente no campo das ciências humanas e sociais aplicadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

A pesquisa científica constitui um processo sistemático voltado à produção de conhecimentos, sendo essencial para a compreensão de fenômenos sociais, educacionais e científicos. Nesse contexto, os métodos e as técnicas de pesquisa representam elementos fundamentais para o desenvolvimento de investigações rigorosas e fundamentadas. De acordo com Gil (2019), a pesquisa científica pode ser compreendida como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos, por meio da aplicação de métodos e técnicas adequados.

O método científico refere-se ao conjunto de procedimentos lógicos e sistemáticos utilizados pelo pesquisador para alcançar os objetivos de investigação. Ele orienta o caminho a ser percorrido durante o processo de construção do conhecimento, garantindo coerência, organização e validade científica ao estudo. Entre os principais métodos utilizados nas ciências humanas e sociais destacam-se o método dedutivo, o indutivo, o hipotético-dedutivo e o dialético (Lakatos; Marconi, 2017). O método dedutivo parte de princípios gerais para explicar situações particulares, enquanto o método indutivo busca construir generalizações a partir da observação de casos específicos.

O método hipotético-dedutivo, por sua vez, baseia-se na formulação de hipóteses que são posteriormente testadas por meio de observação e experimentação. Esse método é amplamente utilizado na pesquisa científica moderna, pois permite a verificação e a refutação de hipóteses, contribuindo para o avanço do conhecimento científico (Popper, 2004). Já o método dialético considera a realidade como um processo dinâmico e contraditório, sendo bastante utilizado nas ciências sociais para a análise crítica das relações sociais e históricas (Lakatos; Marconi, 2017).

Além dos métodos, as técnicas de pesquisa correspondem aos instrumentos e procedimentos práticos utilizados na coleta e análise de dados. Entre as técnicas mais utilizadas destacam-se a observação, a entrevista, o questionário, a análise documental e o estudo de caso. A observação permite ao pesquisador acompanhar diretamente o fenômeno estudado, registrando comportamentos, acontecimentos e interações no ambiente investigado (Gil, 2019).

A entrevista é uma técnica bastante utilizada nas pesquisas qualitativas, pois possibilita a obtenção de informações detalhadas a partir da interação entre pesquisador e participante. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a entrevista pode ser estruturada, semiestruturada ou não estruturada, dependendo do grau de liberdade que o pesquisador deseja conceder ao entrevistado durante a coleta de dados. O questionário, por sua vez, é um instrumento composto por um conjunto de perguntas aplicadas a um grupo de participantes, sendo amplamente utilizado em pesquisas quantitativas.

Outra técnica relevante é a análise documental, que consiste no exame de documentos, registros, relatórios, textos ou materiais institucionais que possam contribuir para a compreensão do fenômeno

estudado. Essa técnica permite ao pesquisador analisar informações já existentes, ampliando as possibilidades de investigação (Cellard, 2008). Além disso, o estudo de caso destaca-se como uma estratégia de pesquisa que possibilita a análise aprofundada de um fenômeno específico dentro de seu contexto real, contribuindo para uma compreensão mais detalhada da realidade investigada (YIN, 2015).

Dessa forma, a articulação entre métodos e técnicas de pesquisa é essencial para garantir o rigor científico e a qualidade das investigações acadêmicas. A escolha adequada desses elementos deve considerar os objetivos do estudo, o problema de pesquisa e a natureza dos dados a serem analisados. Quando bem planejados e aplicados, os métodos e técnicas de pesquisa contribuem significativamente para a produção de conhecimento científico consistente e relevante para a sociedade.

2.2 MÉTODOS DEDUTIVO, INDUTIVO E DIALÉTICO

A escolha do método científico é uma etapa fundamental no desenvolvimento de uma pesquisa, pois orienta o caminho lógico da investigação e a forma como o pesquisador interpreta os fenômenos estudados. Os métodos dedutivo, indutivo e dialético destacam-se entre os mais utilizados nas ciências humanas e sociais, contribuindo para diferentes formas de construção e análise do conhecimento científico (Lakatos; Marconi, 2017).

O **método dedutivo** baseia-se na lógica de partir de princípios gerais para explicar situações particulares. Nesse método, o pesquisador utiliza teorias e leis previamente estabelecidas como ponto de partida para analisar um fenômeno específico. Segundo Gil (2019), o raciocínio dedutivo desenvolve-se a partir de premissas consideradas verdadeiras e, por meio de uma sequência lógica, chega a conclusões particulares. Esse método é amplamente utilizado em pesquisas teóricas e em estudos que buscam verificar hipóteses derivadas de teorias já consolidadas.

Em contraste, o **método indutivo** segue um caminho inverso, partindo da observação de casos particulares para a formulação de generalizações ou princípios gerais. Esse método fundamenta-se na análise sistemática de dados empíricos, permitindo que o pesquisador identifique padrões e tendências que conduzam à construção de teorias ou explicações mais amplas (Lakatos; Marconi, 2017). Conforme destaca Lakatos e Marconi (2017), o raciocínio indutivo é especialmente relevante em pesquisas exploratórias e descritivas, nas quais a observação da realidade constitui o ponto de partida para a elaboração de interpretações científicas.

Já o **método dialético** caracteriza-se pela análise da realidade a partir de suas contradições, mudanças e relações históricas. Esse método considera que os fenômenos sociais estão em constante transformação e devem ser compreendidos dentro de um contexto histórico e social mais amplo. De acordo com Severino (2016), o método dialético busca interpretar os fenômenos sociais considerando as relações entre diferentes elementos da realidade, evidenciando os conflitos e as transformações que marcam os

processos históricos. Nesse sentido, o pensamento dialético permite uma compreensão mais crítica e aprofundada da realidade social.

Dessa forma, os métodos dedutivo, indutivo e dialético representam diferentes formas de abordagem da realidade investigada. Cada um deles possui características específicas e pode ser utilizado de acordo com os objetivos da pesquisa e a natureza do problema investigado. A compreensão dessas abordagens metodológicas contribui para a elaboração de pesquisas mais consistentes, garantindo rigor científico e maior capacidade de análise dos fenômenos estudados.

2.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA, QUESTIONÁRIO, OBSERVAÇÃO

A coleta de dados constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento da pesquisa científica, pois possibilita ao pesquisador reunir informações necessárias para responder ao problema investigado e alcançar os objetivos propostos. As técnicas de coleta de dados representam os instrumentos utilizados para obter essas informações de maneira sistemática e organizada, garantindo maior confiabilidade e validade aos resultados do estudo (Gil, 2019).

Entre as principais técnicas utilizadas nas pesquisas científicas destacam-se a **entrevista**, o **questionário** e a **observação**, cada uma apresentando características próprias e sendo aplicada de acordo com os objetivos da investigação. A escolha da técnica adequada depende da natureza do problema de pesquisa, do tipo de abordagem metodológica adotada e do perfil dos participantes envolvidos no estudo (Lakatos; Marconi, 2017).

A **entrevista** é uma técnica de coleta de dados baseada na interação direta entre pesquisador e participante, permitindo a obtenção de informações detalhadas sobre opiniões, percepções e experiências dos sujeitos investigados. Segundo Lakatos e Marconi (2017), a entrevista pode ser classificada em estruturada, semiestruturada ou não estruturada, dependendo do nível de padronização das perguntas. Nas entrevistas estruturadas, o pesquisador segue um roteiro previamente definido, enquanto nas semiestruturadas há maior flexibilidade para aprofundar determinados aspectos da investigação. Já as entrevistas não estruturadas permitem maior liberdade na condução da conversa, favorecendo a exploração de temas emergentes durante o processo investigativo.

O **questionário**, por sua vez, consiste em um conjunto de perguntas elaboradas de forma sistemática e aplicadas a um grupo de participantes com o objetivo de obter informações específicas sobre determinado fenômeno. De acordo com Gil (2019), o questionário pode ser composto por questões abertas, fechadas ou mistas, sendo amplamente utilizado em pesquisas quantitativas devido à sua capacidade de alcançar um número maior de participantes em um curto período de tempo. Além disso, essa técnica permite maior padronização das respostas, facilitando a organização e análise dos dados coletados.

A **observação** constitui outra técnica importante na coleta de dados, especialmente em pesquisas qualitativas. Essa técnica consiste no acompanhamento direto do fenômeno investigado no ambiente em que ele ocorre, permitindo ao pesquisador registrar comportamentos, interações e situações relevantes para a compreensão do objeto de estudo. Conforme destaca Gil (2019), a observação pode ser classificada como participante ou não participante. Na observação participante, o pesquisador integra-se ao grupo estudado, participando das atividades desenvolvidas. Já na observação não participante, o pesquisador mantém uma postura mais distante, limitando-se a registrar os acontecimentos sem interferir diretamente na dinâmica observada.

Dessa forma, as técnicas de coleta de dados desempenham papel essencial na pesquisa científica, pois possibilitam a obtenção de informações relevantes para a análise e interpretação dos fenômenos investigados. A escolha adequada entre entrevista, questionário e observação deve considerar os objetivos do estudo e o tipo de abordagem metodológica adotada, garantindo maior rigor científico e qualidade aos resultados da pesquisa.

2.4 ÉTICAS NA PRODUÇÃO E NO USO DE DADOS

A ética na pesquisa científica constitui um princípio fundamental para garantir a integridade, a responsabilidade e a confiabilidade na produção do conhecimento. No contexto da investigação científica, especialmente nas ciências humanas e sociais, a produção e o uso de dados devem respeitar princípios éticos que assegurem a dignidade, a privacidade e os direitos dos participantes envolvidos no estudo. Nesse sentido, a ética orienta o comportamento do pesquisador durante todas as etapas da pesquisa, desde o planejamento até a divulgação dos resultados (Severino, 2016).

De acordo com Gil (2019), a pesquisa científica deve ser conduzida com responsabilidade social e compromisso com a verdade, evitando práticas que possam comprometer a credibilidade dos resultados, como a manipulação de dados, o plágio ou a omissão de informações relevantes. Dessa forma, a ética científica está diretamente relacionada à honestidade intelectual e à transparência no processo de investigação.

Outro aspecto importante refere-se à proteção dos participantes da pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (2017), o pesquisador deve garantir que os sujeitos envolvidos sejam informados sobre os objetivos do estudo e que sua participação ocorra de forma voluntária, por meio do consentimento livre e esclarecido. Além disso, deve-se assegurar o sigilo das informações coletadas, preservando a identidade dos participantes e evitando qualquer forma de exposição ou constrangimento.

No contexto brasileiro, as pesquisas que envolvem seres humanos devem seguir princípios éticos estabelecidos por normas institucionais e diretrizes nacionais. Essas normas buscam garantir que os dados coletados sejam utilizados exclusivamente para fins científicos e que o processo investigativo respeite os

direitos e a dignidade dos participantes (Brasil, 2016). Assim, a ética na produção e no uso de dados não se limita apenas à coleta de informações, mas também envolve o armazenamento, a análise e a divulgação responsável dos resultados da pesquisa.

Portanto, a adoção de princípios éticos na produção e no uso de dados é essencial para assegurar a legitimidade do conhecimento científico e fortalecer a confiança da sociedade na pesquisa acadêmica. A atuação ética do pesquisador contribui para a construção de estudos mais responsáveis, transparentes e comprometidos com o desenvolvimento científico e social.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza **bibliográfica**, com abordagem **qualitativa**, cujo objetivo é analisar e discutir os principais métodos e técnicas utilizados na investigação científica, especialmente os métodos dedutivo, indutivo e dialético, bem como as técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas acadêmicas. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de obras, artigos científicos e materiais já publicados sobre o tema, permitindo ao pesquisador ampliar a compreensão teórica acerca do objeto investigado (Gil, 2019).

Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento e na análise de produções científicas relevantes que possibilitam ao pesquisador conhecer e compreender diferentes abordagens teóricas relacionadas ao tema estudado. Nesse sentido, foram consultadas obras clássicas e contemporâneas da área de metodologia científica, com o propósito de identificar conceitos, classificações e contribuições teóricas relacionadas aos métodos e técnicas de pesquisa.

Quanto aos **objetivos**, o estudo apresenta caráter **descritivo e exploratório**, uma vez que busca descrever e analisar os principais fundamentos teóricos relacionados aos métodos científicos e às técnicas de coleta de dados. A pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, enquanto a pesquisa descritiva procura analisar e sistematizar características de determinado fenômeno ou campo de estudo (Gil, 2019).

No que se refere aos **procedimentos metodológicos**, a análise do material bibliográfico ocorreu por meio da leitura seletiva, analítica e interpretativa das obras selecionadas. Inicialmente foi realizada uma leitura exploratória para identificar os textos mais relevantes sobre o tema. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica, buscando compreender os principais conceitos, abordagens e contribuições teóricas relacionadas aos métodos dedutivo, indutivo e dialético, bem como às técnicas de coleta de dados, como entrevista, questionário e observação (Severino, 2016).

Posteriormente, os dados teóricos obtidos foram organizados e analisados de forma interpretativa, permitindo a construção de uma síntese crítica sobre a importância dos métodos e técnicas de pesquisa no desenvolvimento da investigação científica. Esse processo possibilitou sistematizar as contribuições dos

autores estudados, favorecendo a compreensão do papel da metodologia científica na produção do conhecimento acadêmico.

Dessa forma, a abordagem metodológica adotada neste estudo permitiu reunir e analisar diferentes perspectivas teóricas sobre os métodos e técnicas de pesquisa, contribuindo para a reflexão acerca da importância do rigor metodológico no desenvolvimento de investigações científicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material bibliográfico permitiu compreender a importância dos métodos e técnicas de pesquisa no desenvolvimento da investigação científica. Os resultados obtidos a partir da revisão teórica evidenciam que a escolha adequada do método científico constitui um elemento essencial para garantir o rigor e a consistência do processo investigativo. Nesse sentido, observou-se que os métodos dedutivo, indutivo e dialético apresentam diferentes perspectivas de análise da realidade, contribuindo para a compreensão dos fenômenos investigados de forma sistemática e fundamentada.

O método dedutivo destaca-se por partir de princípios gerais ou teorias previamente estabelecidas para a análise de casos particulares. Essa abordagem possibilita ao pesquisador verificar hipóteses e testar proposições teóricas em situações específicas. Conforme destaca Gil (2019), o raciocínio dedutivo permite estabelecer conclusões logicamente válidas quando as premissas são consideradas verdadeiras, contribuindo para a construção de análises estruturadas e coerentes.

Por outro lado, o método indutivo apresenta uma lógica inversa, partindo da observação de fenômenos particulares para a formulação de generalizações ou princípios mais amplos. Esse método é amplamente utilizado em pesquisas empíricas, pois possibilita ao pesquisador identificar padrões e regularidades presentes nos dados coletados. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), o raciocínio indutivo permite a construção de interpretações científicas a partir da análise sistemática da realidade observada.

O método dialético, por sua vez, mostrou-se relevante para a análise de fenômenos sociais, especialmente por considerar as contradições, transformações e relações históricas que caracterizam a realidade social. Essa perspectiva metodológica possibilita uma compreensão mais crítica dos processos sociais, ao reconhecer que os fenômenos estão em constante mudança e são influenciados por múltiplos fatores históricos, culturais e sociais (Severino, 2016).

Além da discussão sobre os métodos científicos, a análise também destacou a importância das técnicas de coleta de dados no processo de pesquisa. As técnicas de entrevista, questionário e observação foram identificadas como instrumentos amplamente utilizados na investigação científica, especialmente nas pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais. Cada uma dessas técnicas apresenta características

específicas que devem ser consideradas de acordo com os objetivos da pesquisa e a natureza dos dados a serem coletados.

A entrevista, por exemplo, possibilita a obtenção de informações detalhadas a partir da interação entre pesquisador e participante, favorecendo a compreensão de percepções, experiências e opiniões dos sujeitos envolvidos no estudo. O questionário, por sua vez, destaca-se pela possibilidade de alcançar um número maior de participantes e pela padronização das respostas, facilitando a organização e análise dos dados (Gil, 2019).

Já a observação permite ao pesquisador acompanhar diretamente o fenômeno investigado em seu contexto natural, possibilitando a identificação de comportamentos, interações e situações relevantes para a compreensão da realidade estudada. Nesse sentido, a combinação de diferentes técnicas de coleta de dados pode contribuir para a obtenção de informações mais completas e consistentes sobre o objeto de investigação (Lakatos; Marconi, 2017).

Outro aspecto relevante identificado na análise refere-se à importância da ética na produção e no uso de dados. A literatura destaca que o pesquisador deve atuar com responsabilidade e compromisso com a veracidade das informações, garantindo a integridade do processo científico e o respeito aos participantes da pesquisa. A adoção de princípios éticos fortalece a credibilidade da investigação e contribui para a construção de um conhecimento científico mais confiável e socialmente responsável (Severino, 2016).

Assim, os resultados da análise teórica demonstram que a articulação entre métodos científicos, técnicas de coleta de dados e princípios éticos constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento de pesquisas científicas consistentes. A compreensão desses elementos contribui para o fortalecimento da prática investigativa e para a produção de conhecimentos relevantes para a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar os principais métodos e técnicas de pesquisa utilizados na produção do conhecimento científico, destacando especialmente os métodos dedutivo, indutivo e dialético, bem como as técnicas de coleta de dados mais recorrentes nas pesquisas acadêmicas, como entrevista, questionário e observação. A partir da análise bibliográfica realizada, foi possível compreender que o rigor metodológico constitui um elemento essencial para garantir a qualidade, a confiabilidade e a validade das investigações científicas.

Os resultados evidenciaram que os métodos científicos representam caminhos lógicos que orientam o processo investigativo. O método dedutivo permite partir de princípios gerais para explicar fenômenos particulares, favorecendo a verificação de hipóteses e a aplicação de teorias consolidadas. Por sua vez, o método indutivo possibilita a construção de generalizações a partir da observação de casos específicos, contribuindo para a formulação de interpretações científicas baseadas em evidências empíricas. Já o método

dialético destaca-se pela análise crítica da realidade social, considerando as contradições e transformações que caracterizam os fenômenos históricos e sociais (Lakatos; Marconi, 2017).

Além da definição do método científico, observou-se que as técnicas de coleta de dados desempenham papel fundamental no processo de pesquisa, pois permitem ao pesquisador reunir informações relevantes para a análise do objeto investigado. Técnicas como entrevistas, questionário e observação apresentam características específicas e pode ser utilizado de forma complementar, possibilitando uma compreensão mais ampla e aprofundada dos fenômenos estudados (Gil, 2019).

Outro aspecto relevante identificado ao longo da análise refere-se à importância da ética na produção e no uso de dados científicos. A atuação ética do pesquisador deve orientar todas as etapas da investigação, garantindo o respeito aos participantes da pesquisa, a transparência na coleta e análise de dados e a integridade na divulgação dos resultados. Nesse sentido, a ética científica contribui para fortalecer a credibilidade da pesquisa e para assegurar que o conhecimento produzido seja socialmente responsável (Severino, 2016).

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre métodos científicos, técnicas de coleta de dados e princípios éticos constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas consistentes. A compreensão desses aspectos metodológicos contribui para o fortalecimento da prática investigativa e para a produção de conhecimentos científicos capazes de ampliar a compreensão da realidade e contribuir para o avanço das diferentes áreas do saber.

Por fim, destaca-se a importância de que pesquisadores e estudantes desenvolvam uma postura crítica e reflexiva em relação à escolha dos métodos e técnicas de pesquisa, reconhecendo que a metodologia científica não se limita a um conjunto de procedimentos técnicos, mas representa um processo sistemático de investigação que exige rigor, responsabilidade e compromisso com a produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Brasília: CNS, 2016.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA NO ESPAÇO ESCOLAR

BEYOND THE DIAGNOSIS: WELCOMING AND BELONGING OF STUDENTS WITH ASD IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-007

Luciano João da Silva
Mestrado
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife/PE
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7521338210112105

Ronilda Roacas de Meneses
Mestre
Instituição UNIVATES
Boa Vista, Roraima
E-mail: roroacab@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5018113228641383

Iraneide Dias da Silva
Pós-graduação em: Gestão e Psicopedagogia Institucional (2018); Análise do Comportamento Aplicada ABA na Alfabetização de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2022); Neuropsicopedagoga Clínica (2024).
Paudalho-PE
E-mail: Iraneidedias94@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1218063772030815

Maria Elenice Pereira da Silva
Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação – PROFNIT –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB
E-mail: maria.elenice@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0921297025342763

Adriana Peres de Barros
Especializacão em Educação Infantil e Alfabetização
Instituição AVEC Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura
FIVE Faculdade Integrada de Várzea Grande
E-mail: adrianaperes_@hotmail.com

Jane Gomes de Castro
Especialização
Universidade Federal de Lavras
Lavras/Minas Gerais: Ecoturismo: Interpretação e Educação Ambiental.
E-mail: 996812523j@gmail.com ou Jane_leve@gmail.com

Javan Ferreira
Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP; Especialista em Psicopedagogia, Licenciado em Pedagogia e Sociologia
E-mail: javanfpr@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9865058959427944
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5476-6550

Tânia Lucia dos Reis
Especialização em Métodos e técnicas de ensino
Universidade federal do Rio de janeiro
E-mail: taniaassessoria67@gmail.com

Lorena Eduarda Richil de Carvalho Araújo
Centro Educacional Claretiano
Curso: Gestão de Recursos Humanos
E-mail: lorenarichil07@gmail.com

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim-PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894893318107621

RESUMO

Este capítulo discute a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço escolar, compreendendo que a presença desses sujeitos na escola precisa ultrapassar a matrícula, o acesso físico e o cumprimento formal da legislação. A reflexão parte da ideia de que o diagnóstico, embora importante para a garantia de direitos e para a organização de apoios pedagógicos, não pode definir sozinho a experiência escolar do estudante. Nesse sentido, o acolhimento e o pertencimento são assumidos como dimensões centrais da inclusão, pois dizem respeito ao modo como a escola reconhece singularidades, organiza suas práticas, estabelece vínculos com a família e cria condições para que o estudante participe da vida escolar. Com base em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, o estudo dialoga com autores que discutem inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista, gestão educacional, relação entre escola e família, práticas pedagógicas inclusivas e permanência. A discussão evidencia que uma escola inclusiva não se constrói apenas por adaptações pontuais, mas por uma cultura institucional comprometida com escuta, planejamento, mediação docente e corresponsabilidade. Conclui-se que incluir estudantes com TEA significa construir condições reais para que eles aprendam, convivam, participem e se reconheçam como parte do espaço escolar.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar; Acolhimento; Pertencimento; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This chapter discusses the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school environment, understanding that their presence at school must go beyond enrollment, physical access, and formal compliance with legislation. The reflection is based on the idea that diagnosis, although important for guaranteeing rights and organizing pedagogical support, cannot alone define the student's school experience. In this sense, welcoming and belonging are understood as central dimensions of inclusion, as they concern the way the school recognizes singularities, organizes its practices, establishes bonds with the family, and creates conditions for the student to participate in school life. Based on bibliographic research with a qualitative approach, the study dialogues with authors who discuss school inclusion, Autism Spectrum Disorder, educational management, the relationship between school and family, inclusive pedagogical practices, and permanence. The discussion shows that an inclusive school is not built only through occasional adaptations, but through an institutional culture committed to listening, planning, teacher mediation, and co-responsibility. It is concluded that including students with ASD means building real conditions for them to learn, interact, participate, and recognize themselves as part of the school environment.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; School inclusion; Welcoming; Belonging; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ocupado lugar importante nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente porque desafia a escola a rever suas formas de ensinar, acolher, avaliar e conviver. Não se trata apenas de assegurar o acesso ao espaço escolar, mas de garantir que esse estudante seja reconhecido como sujeito de direitos, de aprendizagem e de participação social. Nesse sentido, pensar a inclusão para além do diagnóstico significa compreender que o TEA não pode ser tomado como limite absoluto, mas como uma condição que exige da escola práticas mais sensíveis, planejadas e comprometidas com o desenvolvimento integral.

A presença de estudantes com TEA na escola convoca professores, gestores, famílias e demais profissionais da comunidade educativa a construírem respostas coletivas diante das diferenças. Magnus, Souza e Germann (2025) destacam que o Transtorno do Espectro Autista envolve desafios relacionados à comunicação, à interação social e ao comportamento, o que exige práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades desses alunos. Essa compreensão permite afirmar que a inclusão não se realiza apenas pela matrícula, mas pela criação de condições concretas de permanência, participação e pertencimento.

Oliveira et al. (2026) também contribuem para essa discussão ao defenderem que a inclusão de estudantes com TEA exige atuação colaborativa entre gestão escolar, professores, família e comunidade educativa. Essa perspectiva amplia o debate, pois retira a inclusão do campo da responsabilidade individual do professor e a situa como compromisso institucional. Assim, uma escola inclusiva precisa organizar tempos, espaços, recursos, planejamentos e relações para que o estudante com TEA não seja apenas recebido, mas efetivamente acolhido.

Esse debate também se relaciona à ideia de permanência. Estar matriculado não significa, necessariamente, estar incluído. O estudante pode frequentar a escola e, ainda assim, permanecer isolado, pouco ouvido ou submetido a práticas que não consideram suas formas próprias de comunicação e aprendizagem. Calixto (2025), ao analisar a percepção de estudantes com TEA sobre inclusão e permanência, identifica dimensões como acolhimento, acessibilidade, suporte pedagógico, sociabilidade e experiência acadêmica. Embora sua pesquisa esteja situada no âmbito universitário, suas contribuições ajudam a pensar a educação básica, pois evidenciam que a inclusão precisa ser percebida pelo próprio estudante como experiência concreta de apoio, reconhecimento e participação.

O presente capítulo está organizado em cinco partes. Inicialmente, discute-se o Transtorno do Espectro Autista e os desafios da inclusão escolar, considerando os direitos educacionais e as singularidades dos estudantes com TEA. Em seguida, aborda-se a passagem da matrícula ao pertencimento, destacando que a presença física na escola não garante, por si só, uma experiência inclusiva. Na sequência, analisa-se a relação entre escola, família e gestão escolar como eixo de corresponsabilidade no processo inclusivo. Posteriormente, são apresentadas práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento, à mediação docente e à permanência escolar. Por fim, retomam-se as principais reflexões desenvolvidas, defendendo que a inclusão escolar precisa ultrapassar o diagnóstico e constituir uma experiência concreta de reconhecimento, participação e pertencimento.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) precisa ser compreendido, no campo educacional, para além da nomeação diagnóstica. O diagnóstico é importante porque assegura direitos, orienta encaminhamentos e possibilita a organização de apoios pedagógicos; no entanto, ele não pode reduzir o estudante a uma condição clínica. No espaço escolar, cada estudante com TEA apresenta formas próprias de comunicação, interação, aprendizagem, sensibilidade e participação. Por isso, a inclusão exige que a escola abandone respostas padronizadas e construa práticas capazes de reconhecer a singularidade de cada sujeito.

Magnus, Souza e Germann (2025) destacam que o TEA envolve desafios específicos nas áreas da comunicação, da interação social e do comportamento, exigindo da escola uma postura pedagógica mais sensível. As autoras afirmam:

> O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios específicos nas áreas da comunicação, interação social e comportamento, exigindo que as escolas adotem práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades desses alunos.

Essa compreensão evidencia que a inclusão escolar não pode ser tratada como ação improvisada ou como simples cumprimento de uma exigência legal. Ao contrário, ela exige planejamento, formação docente, reorganização dos espaços e compromisso institucional com o desenvolvimento integral do estudante. Quando a escola compreende o TEA apenas como dificuldade, tende a limitar suas expectativas. Quando o compreende como uma condição que exige mediações específicas, passa a construir possibilidades reais de aprendizagem e convivência.

A legislação brasileira também fortalece esse entendimento ao reconhecer a pessoa com TEA como sujeito de direitos. A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e garante à pessoa com TEA os direitos assegurados às pessoas com deficiência. Contudo, a existência da lei não garante, por si só, a efetivação da inclusão. É necessário que a escola transforme o direito previsto em prática cotidiana, garantindo não apenas acesso, mas permanência, participação e aprendizagem.

Nesse sentido, Magnus, Souza e Germann (2025) ampliam a discussão ao defenderem que a inclusão precisa envolver acolhimento, respeito às singularidades e construção de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento dos estudantes com TEA:

> A pesquisa qualitativa enfatiza a necessidade do acolhimento, do respeito às singularidades e da construção de um espaço escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, promovendo vínculos afetivos e reconhecimento da diversidade.

A citação reforça uma ideia central para este capítulo: incluir não significa apenas permitir que o estudante esteja na sala de aula, mas criar condições para que ele participe da vida escolar. A inclusão, portanto, precisa ser compreendida como uma prática que envolve vínculos, escuta, adaptação, convivência e reconhecimento. Nessa perspectiva, o estudante com TEA não deve ser visto como alguém que precisa se ajustar sozinho à escola, mas como sujeito que convoca a instituição a rever suas formas de ensinar e acolher.

Mantoan (2015) contribui para esse debate ao defender que a escola inclusiva precisa romper com práticas seletivas e classificatórias, assumindo a diferença como parte constitutiva do processo educativo.

A inclusão, nessa perspectiva, não consiste em adaptar o estudante à escola, mas em transformar a escola para que ela seja capaz de ensinar a todos. Essa compreensão dialoga diretamente com os desafios vividos por estudantes com TEA, pois muitas barreiras não estão apenas nas características individuais do estudante, mas nas formas rígidas de organização escolar, na ausência de formação docente e nas dificuldades de comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, os desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA envolvem tanto a compreensão do transtorno quanto a capacidade da escola de reorganizar suas práticas. Não basta saber o que é o autismo; é preciso construir uma cultura escolar que reconheça o estudante com TEA como parte legítima da comunidade educativa. Quando a escola assume essa responsabilidade, o diagnóstico deixa de ser visto como limite e passa a ser compreendido como ponto de partida para a construção de apoios, vínculos e possibilidades de aprendizagem.

3 DA MATRÍCULA AO PERTENCIMENTO: QUANDO A INCLUSÃO PRECISA GANHAR SENTIDO

A matrícula de estudantes com TEA no ensino regular representa um avanço importante, mas não pode ser confundida com inclusão plena. Estar presente na escola não significa, necessariamente, sentir-se pertencente a ela. Um estudante pode ocupar fisicamente a sala de aula e, ainda assim, permanecer isolado, pouco escutado, sem participação efetiva nas atividades e sem vínculos significativos com colegas e professores. Por isso, a inclusão precisa ser pensada como experiência concreta de pertencimento, e não apenas como presença formal.

Oliveira et al. (2026) afirmam que a inclusão de estudantes com TEA exige uma atuação articulada entre diferentes sujeitos da comunidade escolar:

> A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar exige uma atuação sensível, planejada e colaborativa entre gestão escolar, professores, família e comunidade educativa.

Essa afirmação é fundamental porque mostra que o pertencimento não nasce de ações isoladas. Ele depende de uma rede de cuidado, planejamento e corresponsabilidade. Quando a escola trabalha de forma fragmentada, o estudante com TEA corre o risco de ser visto como responsabilidade exclusiva do professor da turma ou da família. No entanto, sua inclusão precisa envolver toda a instituição, desde a gestão escolar até os colegas de sala, passando pelos profissionais de apoio, pelos professores e pelas famílias.

O pertencimento escolar também se relaciona à forma como o estudante é percebido pelos demais sujeitos da escola. Se ele é visto apenas pelo diagnóstico, sua identidade fica limitada à condição clínica. No entanto, quando a escola reconhece seus interesses, suas formas de expressão, seus avanços e suas

possibilidades, ela contribui para que esse estudante se perceba como parte do grupo. Nesse sentido, incluir é também criar experiências de convivência, participação e reconhecimento.

Oliveira et al. (2026) reforçam que o direito à educação não pode ser reduzido à matrícula, pois envolve acolhimento, participação e respeito às singularidades:

> Pensar a inclusão desses estudantes é compreender que o direito à educação não se limita à matrícula, mas envolve acolhimento, participação, respeito às singularidades e criação de condições reais para que cada aluno possa aprender de acordo com suas possibilidades.

Essa citação sustenta a passagem da matrícula ao pertencimento, pois evidencia que a inclusão só ganha sentido quando o estudante encontra condições reais para aprender e participar. A matrícula é o início do processo, mas não pode ser seu ponto final. A escola precisa perguntar continuamente se o estudante está participando, se está sendo escutado, se compreende as propostas, se possui apoios adequados e se é reconhecido como parte da comunidade escolar.

Calixto (2025), ao investigar a percepção de estudantes com TEA sobre inclusão e permanência, também contribui para essa discussão ao mostrar que acolhimento, acessibilidade, suporte pedagógico e sociabilidade são dimensões decisivas da experiência inclusiva. O autor identifica, em sua análise, categorias que revelam a complexidade da permanência estudantil:

> A partir da análise foi possível observar cinco categorias: “Acolhimento”, “Acessibilidade e Suporte pedagógico”, “Sociabilidade”, “Experiência Acadêmica” e “Química e TEA”.

Embora a pesquisa de Calixto esteja situada no ensino superior, suas categorias ajudam a pensar também a educação básica, pois revelam que a inclusão precisa ser percebida pelo próprio estudante como experiência concreta de apoio, reconhecimento e participação. Não basta que a instituição declare ser inclusiva; é necessário que o estudante vivencie essa inclusão em sua rotina, em suas relações e em seu processo de aprendizagem.

Freire (1996) também contribui para essa reflexão ao defender uma prática educativa baseada no respeito ao educando, na escuta e no reconhecimento de sua presença no mundo. A partir dessa perspectiva, o estudante com TEA não pode ser tratado como alguém que apenas recebe intervenções, mas como sujeito que participa, interpreta, sente, aprende e produz sentidos. A escola inclusiva precisa escutar esse estudante, observar suas formas de comunicação e construir mediações que favoreçam sua autonomia e sua participação.

Dessa forma, passar da matrícula ao pertencimento significa compreender que a inclusão escolar precisa ganhar sentido na experiência vivida pelo estudante. A escola que apenas recebe não inclui

plenamente; a escola que acolhe, escuta, adapta, acompanha e reconhece constrói pertencimento. Para estudantes com TEA, esse movimento é decisivo, pois permite que a escola deixe de ser apenas um espaço obrigatório de frequência e se torne um lugar de aprendizagem, convivência e reconhecimento.

4 ESCOLA, FAMÍLIA E GESTÃO: UMA REDE DE CORRESPONSABILIDADE INCLUSIVA

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não pode ser compreendida como tarefa isolada do professor ou como responsabilidade exclusiva da família. Trata-se de um processo coletivo, que exige articulação entre gestão escolar, equipe pedagógica, docentes, profissionais de apoio, familiares e comunidade educativa. Quando essa rede atua de forma fragmentada, o estudante corre o risco de ser atendido apenas em situações emergenciais, sem continuidade, planejamento e acompanhamento de suas necessidades. Por isso, a inclusão precisa ser assumida como princípio institucional, e não como ação eventual.

Oliveira et al. (2026) destacam que a relação entre escola e família constitui elemento central para o fortalecimento das práticas inclusivas, pois permite que o estudante seja compreendido de maneira mais ampla, considerando tanto sua vivência escolar quanto suas experiências familiares. Nessa perspectiva:

> A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar exige uma atuação sensível, planejada e colaborativa entre gestão escolar, professores, família e comunidade educativa. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o papel da gestão escolar na construção de uma cultura inclusiva para estudantes com TEA, considerando a relação entre escola e família como elemento fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas, do acolhimento e da participação efetiva desses estudantes no ambiente escolar.

Essa compreensão reforça que a gestão escolar possui papel decisivo na organização de uma cultura inclusiva. A gestão não atua apenas na dimensão administrativa da escola, mas também na mediação das relações, na promoção da formação continuada, na organização dos recursos, na escuta das famílias e no apoio aos professores. Quando a gestão assume a inclusão como compromisso pedagógico, cria condições para que o estudante com TEA não dependa apenas da sensibilidade individual de um docente, mas encontre uma escola preparada para acolhê-lo em diferentes espaços e situações.

A família, por sua vez, ocupa lugar fundamental nesse processo, pois conhece aspectos importantes da rotina, da comunicação, dos interesses, das sensibilidades e das necessidades do estudante. Esse conhecimento não substitui o trabalho pedagógico, mas o complementa. A escola que escuta a família amplia sua capacidade de compreender o estudante para além do comportamento observado em sala de aula. Muitas vezes, informações simples sobre estímulos sensoriais, formas de comunicação, preferências, crises, medos ou estratégias já utilizadas em casa podem auxiliar o professor a planejar intervenções mais adequadas.

A construção de uma cultura inclusiva também exige que a escola supere práticas excludentes e assuma o direito à aprendizagem como compromisso coletivo. Nesse sentido:

> A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender como a escola pode superar práticas excludentes e construir ações mais humanas, democráticas e comprometidas com o direito à aprendizagem, à convivência e ao pertencimento dos estudantes com TEA.

A citação evidencia que a relação entre escola, família e gestão não deve ser reduzida a reuniões formais ou contatos pontuais diante de dificuldades. Ao contrário, precisa constituir uma prática permanente de diálogo e corresponsabilidade. A família não deve ser chamada apenas quando há um problema, assim como a escola não deve ser vista apenas como espaço de cobrança. Entre ambas, é necessário construir confiança, escuta e continuidade, para que o estudante perceba coerência entre os adultos que participam de sua formação.

Magnus, Souza e Germann (2025) também ressaltam a importância da participação familiar no processo de inclusão, especialmente ao relacioná-la à superação de preconceitos e limitações institucionais. Conforme apontam as autoras:

> Ressalta-se ainda a relevância da participação familiar e a urgência em superar preconceitos e limitações institucionais para que a inclusão seja efetiva e transformadora.

Essa afirmação é importante porque mostra que a inclusão de estudantes com TEA não depende apenas de boa intenção. Ela exige enfrentamento de barreiras que ainda atravessam a escola, como o despreparo profissional, a rigidez curricular, a ausência de recursos, a comunicação frágil com as famílias e as concepções equivocadas sobre o autismo. Quando essas barreiras não são enfrentadas, o estudante pode até estar matriculado, mas sua experiência escolar permanece marcada por isolamento, incompreensão e baixa participação.

Portanto, a construção de uma rede de corresponsabilidade inclusiva exige que a escola reconheça a família como parceira, a gestão como articuladora e o professor como mediador do processo pedagógico. Essa rede não elimina os desafios, mas permite que eles sejam enfrentados coletivamente. Para estudantes com TEA, essa articulação é essencial, pois favorece previsibilidade, segurança, continuidade das ações e maior coerência entre os diferentes espaços de convivência. Assim, a inclusão deixa de ser um discurso institucional e passa a se concretizar em práticas cotidianas de acolhimento, participação e pertencimento.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ACOLHEM: ESCUTA, ROTINA, ADAPTAÇÃO E MEDIAÇÃO DOCENTE

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige práticas pedagógicas que ultrapassem a lógica da improvisação. Não basta que o professor tenha boa intenção ou sensibilidade diante das diferenças; é necessário que a ação docente seja planejada, acompanhada e sustentada por uma compreensão mais ampla sobre as necessidades do estudante. Acolher, nesse contexto, não significa apenas receber bem, mas organizar condições para que o estudante compreenda a rotina, participe das atividades, estabeleça vínculos e encontre formas possíveis de expressar seus conhecimentos.

Magnus, Souza e Germann (2025) ressaltam que um dos principais entraves da inclusão escolar está relacionado ao despreparo de muitos profissionais para atuar com crianças com TEA. Essa limitação, segundo as autoras, compromete não apenas o processo inclusivo, mas também a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento global da criança. Nessa perspectiva:

> Entre os principais entraves encontrados na realidade educacional, destaca-se o despreparo de muitos profissionais para atuar com crianças com TEA. Muitas vezes, essa limitação está ligada à ausência de formação adequada ou à falta de experiências práticas que possibilitem lidar com as especificidades desses estudantes. Esse fator compromete não apenas o processo de inclusão, mas também a construção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento global da criança.

Essa reflexão evidencia que a formação docente é uma dimensão indispensável da inclusão. O professor precisa conhecer o estudante, compreender suas formas de comunicação, identificar barreiras, adaptar estratégias e avaliar continuamente se as práticas propostas favorecem sua participação. A ausência de formação não pode ser usada como justificativa para a exclusão, mas deve ser reconhecida como um problema institucional que precisa ser enfrentado pela escola, pela gestão e pelas políticas educacionais.

As práticas pedagógicas inclusivas também exigem atenção à rotina e à previsibilidade. Muitos estudantes com TEA podem apresentar maior segurança quando compreendem previamente o que acontecerá durante a aula, quais atividades serão realizadas e quais mudanças poderão ocorrer. Recursos visuais, combinados claros, antecipação de transições, organização do espaço e flexibilização de tempos podem contribuir para reduzir ansiedade e favorecer a participação. Tais estratégias não diminuem a exigência pedagógica; ao contrário, tornam o processo de aprendizagem mais acessível.

Calixto (2025), ao analisar a percepção de estudantes com TEA sobre acessibilidade e suporte pedagógico, mostra que o apoio institucional e docente pode fazer diferença significativa na permanência e na experiência educacional. Em um dos relatos apresentados em sua pesquisa, observa-se a importância das adaptações realizadas por professoras no percurso acadêmico:

> Essa foi a fase mais difícil, mas tive professoras que adaptaram avaliações e atividades para que eu conseguisse dar conta. E a DAIN conseguiu pra mim uma bolsista online, pra me ajudar com a monografia que estava escrevendo, pois o professor orientador identificava meus déficits relacionados ao Autismo que afetava a escrita do TCC.

Embora esse relato pertença ao contexto universitário, ele revela algo essencial para todos os níveis de ensino: a adaptação pedagógica não representa privilégio, mas condição de equidade. Adaptar uma avaliação, oferecer apoio, reorganizar uma atividade ou mediar a comunicação são formas de garantir que o estudante tenha acesso real ao processo educativo. Na educação básica, essa compreensão precisa orientar o planejamento docente desde o início, evitando que as adaptações ocorram apenas quando o estudante já apresenta sofrimento, isolamento ou baixo desempenho.

A mediação docente também ocupa papel central nesse processo. O professor é aquele que observa, interpreta, intervém e cria pontes entre o estudante, o conhecimento e o grupo. Para estudantes com TEA, essa mediação pode envolver a explicação mais objetiva das tarefas, o uso de diferentes linguagens, a valorização dos interesses do aluno, a organização de pares colaborativos e o cuidado com situações de sobrecarga sensorial. A prática pedagógica inclusiva, portanto, não se resume à adaptação de conteúdo, mas envolve a construção de um ambiente em que o estudante possa participar com segurança.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e disponibilidade para o diálogo. Essa perspectiva ajuda a compreender que o estudante com TEA não deve ser visto apenas como alguém que precisa receber intervenções, mas como sujeito que também comunica, interpreta, deseja, resiste, aprende e produz sentidos. A escuta pedagógica, nesse caso, não se limita à linguagem verbal; ela envolve observar gestos, interesses, reações, silêncios, desconfortos e modos próprios de participação.

Dessa forma, práticas pedagógicas que acolhem são aquelas que unem planejamento e sensibilidade, técnica e escuta, adaptação e expectativa de aprendizagem. O estudante com TEA não precisa de uma escola que apenas tolere sua presença, mas de uma escola que organize condições para sua participação. Quando o professor adapta sem reduzir, escuta sem infantilizar e media sem excluir, a sala de aula se aproxima de uma experiência inclusiva concreta. Assim, o acolhimento deixa de ser apenas uma intenção e passa a constituir uma prática pedagógica comprometida com o direito de aprender e pertencer.

6 VOZES, EXPERIÊNCIAS E PERMANÊNCIA: O QUE OS ESTUDANTES COM TEA NOS ENSINAM SOBRE INCLUSÃO

A discussão sobre inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) precisa considerar não apenas o que professores, gestores e pesquisadores dizem sobre esses sujeitos, mas também aquilo que os próprios estudantes revelam sobre suas experiências de acolhimento, permanência,

acessibilidade e participação. Durante muito tempo, as práticas inclusivas foram pensadas a partir de olhares externos, muitas vezes centrados no diagnóstico, nas limitações ou nas dificuldades observadas pela escola. No entanto, compreender a inclusão a partir da experiência vivida pelo estudante permite deslocar o foco da deficiência para as barreiras encontradas no cotidiano institucional.

Calixto (2025), ao investigar a percepção de estudantes com TEA sobre o processo de inclusão e permanência no âmbito universitário, organiza sua análise a partir de categorias que ajudam a compreender a complexidade da experiência inclusiva. O autor destaca:

> A partir da análise foi possível observar cinco categorias: “Acolhimento”, “Acessibilidade e Suporte pedagógico”, “Sociabilidade”, “Experiência Acadêmica” e “Química e TEA”. Com isso, os resultados diferentes experiências e vivências, mas que principalmente remetem a dificuldades encontradas na jornada acadêmica que influenciou na aprendizagem, indicam mudanças na estrutura institucional, indo de setores até mesmo professores, trazendo uma reflexão mais inclusiva e incentivando cada vez mais pesquisas em torno do tema.

Embora a pesquisa tenha sido realizada no ensino superior, suas contribuições ajudam a pensar a educação básica, pois as categorias identificadas revelam dimensões presentes em qualquer etapa da escolarização. Acolhimento, suporte pedagógico, sociabilidade e experiência acadêmica não são aspectos secundários da inclusão; ao contrário, constituem elementos centrais para que o estudante com TEA permaneça, participe e se reconheça como parte do espaço educativo. Quando esses elementos falham, a inclusão se fragiliza, ainda que a matrícula esteja garantida.

A permanência escolar, nesse sentido, precisa ser compreendida como processo que envolve condições materiais, pedagógicas, relacionais e institucionais. O estudante com TEA pode enfrentar dificuldades não apenas em relação aos conteúdos, mas também na comunicação com professores, na convivência com colegas, na compreensão da rotina, na realização de avaliações e no acesso a apoios especializados. Por isso, ouvir esses estudantes é uma forma de qualificar as práticas inclusivas, pois suas experiências revelam aspectos que nem sempre são percebidos pela escola.

Em um dos relatos analisados por Calixto (2025), observa-se a dificuldade de acesso às informações e aos direitos institucionais, mesmo quando há expectativa de apoio por parte da instituição:[...] acredito que, uma vez que procure meus "direitos", terei bastante apoio da instituição. porém, acho de difícil acesso tais informações...

Esse relato evidencia que a existência de direitos e serviços de apoio não garante, por si só, sua efetivação. Para que a inclusão aconteça, é necessário que as informações sejam acessíveis, que os canais de atendimento sejam claros e que os estudantes e suas famílias saibam onde buscar suporte. Na educação básica, essa questão também se mostra relevante, pois muitas famílias desconhecem possibilidades de acompanhamento, adaptações pedagógicas, atendimento educacional especializado ou formas de diálogo

com a escola. Assim, a inclusão depende não apenas da existência de políticas, mas da capacidade institucional de torná-las visíveis e alcançáveis.

A escuta dos estudantes com TEA também revela a importância do acolhimento como experiência concreta, e não apenas como discurso institucional. Acolher não significa apenas tratar bem ou demonstrar simpatia, mas criar condições para que o estudante se sinta seguro, compreendido e apoiado em suas necessidades. Quando a escola não escuta o estudante, corre o risco de interpretar seus comportamentos de forma inadequada, atribuindo à criança ou ao adolescente uma dificuldade que, muitas vezes, está relacionada à ausência de mediação, previsibilidade ou suporte.

Magnus, Souza e Germann (2025) reforçam essa perspectiva ao defenderem que a inclusão precisa promover vínculos afetivos e reconhecimento da diversidade:

> A pesquisa qualitativa enfatiza a necessidade do acolhimento, do respeito às singularidades e da construção de um espaço escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, promovendo vínculos afetivos e reconhecimento da diversidade.

A citação permite compreender que o acolhimento não é um elemento periférico, mas parte constitutiva da inclusão. Estudantes com TEA precisam encontrar na escola um ambiente em que suas formas de comunicação, seus tempos, seus interesses e suas necessidades sejam considerados no planejamento pedagógico. Isso não significa diminuir expectativas ou restringir possibilidades, mas criar mediações para que a aprendizagem ocorra com maior equidade.

Nesse ponto, a contribuição de Freire (1996) torna-se especialmente relevante, pois sua concepção de educação valoriza a escuta, o diálogo e o reconhecimento do educando como sujeito. Uma prática inclusiva inspirada nessa perspectiva não fala apenas sobre o estudante com TEA, mas busca compreendê-lo em sua presença concreta. O estudante não é objeto de intervenção; é sujeito de experiência, linguagem, desejo e aprendizagem. Por isso, sua voz, ainda que expressa de modos não convencionais, precisa ser considerada pela escola.

A permanência, portanto, não pode ser entendida apenas como continuidade da frequência escolar. Permanecer é estar em um espaço no qual seja possível aprender, conviver, participar e construir vínculos. Para estudantes com TEA, isso exige que a escola observe atentamente suas experiências e reconheça que a inclusão se mede também pelo modo como esses sujeitos se sentem no ambiente escolar. Uma escola que escuta seus estudantes aprende com eles e, ao aprender, torna-se mais capaz de transformar suas práticas.

Assim, as vozes e experiências de estudantes com TEA ensinam que a inclusão não se resume à existência de leis, matrículas ou adaptações formais. Elas revelam que o pertencimento se constrói no cotidiano, nas relações, nos apoios, na comunicação e na possibilidade de ser reconhecido como parte da

comunidade escolar. Quando a escola considera essas experiências, deixa de pensar a inclusão apenas como obrigação institucional e passa a compreendê-la como compromisso ético, pedagógico e humano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço escolar exige uma compreensão que ultrapasse a lógica da matrícula e do cumprimento formal da legislação. Ao longo deste capítulo, defendeu-se que incluir não significa apenas permitir o acesso à escola, mas construir condições reais para que o estudante aprenda, participe, conviva e se reconheça como parte da comunidade educativa. Nesse sentido, o diagnóstico deve ser compreendido como ponto de partida para a garantia de direitos e organização de apoios, e não como elemento que limita a identidade, as possibilidades ou a trajetória escolar do estudante.

As discussões desenvolvidas evidenciam que o acolhimento e o pertencimento são dimensões inseparáveis da inclusão. A escola que acolhe não é apenas aquela que recebe o estudante com TEA, mas aquela que reorganiza suas práticas, escuta a família, apoia o professor, adapta estratégias, observa as necessidades do estudante e enfrenta barreiras institucionais. Como ressaltam Magnus, Souza e Germann (2025):

> A pesquisa qualitativa enfatiza a necessidade do acolhimento, do respeito às singularidades e da construção de um espaço escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, promovendo vínculos afetivos e reconhecimento da diversidade.

Essa perspectiva reforça que a inclusão precisa ser vivida no cotidiano escolar, nas relações e nas práticas pedagógicas. Não basta que a escola declare compromisso com a diversidade; é necessário que esse compromisso apareça na organização da rotina, na mediação docente, no diálogo com as famílias e na criação de estratégias que favoreçam a participação do estudante. A inclusão, portanto, não se sustenta em ações isoladas, mas em uma cultura institucional construída coletivamente.

Nesse processo, a gestão escolar ocupa papel fundamental, pois articula pessoas, recursos, tempos, espaços e decisões pedagógicas. Oliveira et al. (2026) destacam que: A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar exige uma atuação sensível, planejada e colaborativa entre gestão escolar, professores, família e comunidade educativa.

A citação evidencia que a inclusão não pode depender apenas da iniciativa individual de um professor ou da insistência da família. Ela precisa ser assumida como responsabilidade coletiva da escola. Quando gestão, docentes, profissionais de apoio e familiares atuam de forma articulada, o estudante com TEA encontra maior segurança, previsibilidade e continuidade em seu processo educativo.

Também se destacou, ao longo do capítulo, a importância de considerar as vozes e experiências dos próprios estudantes com TEA. Calixto (2025), ao analisar percepções sobre inclusão e permanência, evidencia que acolhimento, acessibilidade, suporte pedagógico, sociabilidade e experiência acadêmica são dimensões decisivas para compreender se a inclusão se concretiza de fato. Essa contribuição permite afirmar que a escola precisa escutar mais os estudantes, observar suas formas de participação e reconhecer que a permanência não se resume à frequência, mas envolve pertencimento, apoio e reconhecimento.

Conclui-se, portanto, que uma escola inclusiva é aquela que vai além do diagnóstico e compreende o estudante com TEA como sujeito de direitos, de aprendizagem e de convivência. A inclusão escolar não se realiza apenas por meio de leis, laudos ou adaptações pontuais, embora todos esses elementos sejam importantes. Ela se concretiza quando a escola transforma sua cultura, revê suas práticas e assume o compromisso de construir um espaço em que cada estudante possa existir, aprender e pertencer. Assim, acolher estudantes com TEA é, antes de tudo, reconhecer que a diferença não empobrece a escola; ao contrário, amplia suas possibilidades humanas, pedagógicas e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CALIXTO, Victor Manoel Santos. A percepção de estudantes com TEA sobre o processo de inclusão e permanência no âmbito universitário. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2025.

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

MAGNUS, Angela Maria Bianchini; SOUZA, Marilene de; GERMANN, Vanderléia Sala Scheffer. Inclusão da criança autista em sala de aula. Humanas em Perspectiva, v. 2, 2025. Disponível em: https://www.periodicojs.com.br/hp/article/view/2597. Acesso em: 15 maio 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Irinaldo Carlos de et al. Entre a escola e a família: o papel da gestão escolar na construção de uma cultura inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-30, 2026. ISSN 2965-6672.

UNESCO. Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília: UNESCO, 2019.

APRENDIZAGEM, SUBJETIVIDADE E A CULTURA MAKER: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

LEARNING, SUBJECTIVITY, AND MAKER CULTURE: PATHWAYS TO A TRANSFORMATIVE EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-008

Cleyton Henrique Teodoro Garcia
Licenciado em Pedagogia, Geografia, Letras e Sociologia. Especialista em Tecnologias Digitais para a Sala de Aula. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: cleytongarcia19972@student.mustedu.com

Bruno Roberto Magrini Ribeiro
Licenciado em Matemática, Pedagogia e Artes Visuais. Especialista em Alfabetização e Letramento. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

RESUMO

O presente estudo examina a integração das tecnologias digitais no âmbito educacional, destacando as abordagens construtivistas e a Cultura *Maker* como instrumentos eficazes na promoção de aprendizagens significativas, criativas e colaborativas. Através de pesquisa bibliográfica, o paper evidencia que a utilização de metodologias ativas, tais como a aprendizagem baseada em projetos e o princípio do "aprender fazendo" (Ausubel, 2003; Pedroza, 2005), quando articulada ao uso de recursos digitais, potencializa a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais. Esta nova versão amplia o referencial teórico ao incorporar os processos de subjetivação, singularidade e inclusão (Silva, 2024; Santos et al., 2026), articulando-os diretamente às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), com ênfase nas Competências Gerais da Educação Básica. Conclui-se que a inserção efetiva da Cultura *Maker* exige infraestrutura e mediação pedagógica qualificada, assegurando experiências formativas que alinham a inovação tecnológica ao desenvolvimento integral e humano dos estudantes do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Aprendizagem; Subjetividade; Cultura *Maker*; Educação; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study examines the integration of digital technologies in education, highlighting constructivist approaches and Maker Culture as effective tools for promoting meaningful, creative, and collaborative learning. Through bibliographic research, the paper shows that the use of active methodologies, such as project-based learning and the principle of "learning by doing" (Ausubel, 2003; Pedroza, 2005), when

combined with the use of digital resources, enhances the acquisition of knowledge and the development of cognitive, communicative, and socio-emotional skills. This new version expands the theoretical framework by incorporating the processes of subjectivation, singularity, and inclusion (Silva, 2024; Santos et al., 2026), directly linking them to the guidelines of the Brazilian National Common Curriculum Base (Brazil, 2018), with an emphasis on the General Competencies of Basic Education. It is concluded that the effective integration of *Maker* Culture requires qualified infrastructure and pedagogical mediation, ensuring formative experiences that align technological innovation with the integral and human development of elementary school students.

Keywords: Learning; Subjectivity; *Maker* Culture; Education; Elementary Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem enfrentado desafios estruturais e metodológicos significativos relacionados à necessidade premente de formar estudantes capazes de transitar, com autonomia e criticidade, por um mundo em constante transformação, caracterizado pelo avanço tecnológico exponencial e pela crescente complexidade das relações sociais. Diante do esgotamento dos modelos tradicionais de ensino, baseados na mera transmissão e memorização passiva de conteúdos desconectados da realidade, a comunidade acadêmica tem buscado alternativas pedagógicas que reposicionem o educando no centro do processo de construção do conhecimento. Nesse cenário de transição paradigmática, a Cultura *Maker* surge como uma proposta altamente inovadora e promissora para a educação básica, buscando articular de forma orgânica o aprendizado ativo, o desenvolvimento da criatividade, o espírito inventivo e a colaboração estreita entre os pares (Paula *et al.*, 2021). Esta abordagem fundamenta-se na premissa de que o conhecimento se torna verdadeiramente perene se for construído por meio da prática laboratorial, da experimentação empírica e da resolução de problemas reais do cotidiano, promovendo um engajamento profundo que conecta a escola às demandas sociais.

O conceito de "aprender fazendo" (learning by doing), que se coloca no núcleo epistemológico da Cultura *Maker*, encontra sólida sustentação nas teorias construtivistas e cognitivas, as quais defendem a aprendizagem como um processo eminentemente dinâmico, interacionista e significativo. De acordo com Ausubel (2003), a ancoragem de novos saberes depende da existência de estruturas cognitivas prévias relevantes na mente do aluno, as quais são ativadas de forma muito mais eficaz quando o estudante é estimulado a manipular a realidade e a testar suas próprias hipóteses no mundo físico. Sob essa ótica dialética, o discente deixa de ocupar uma posição de mero espectador da oratória docente e passa a exercer a função de protagonista absoluto da sua própria jornada de descoberta. Ao articular a teoria clássica cognitivista com os arranjos pedagógicos modernos, percebe-se que as metodologias ativas mediadas pelo

fazer concreto transformam o erro de uma punição estigmatizante para um dado pedagógico indispensável, promovendo o desenvolvimento de um pensamento científico robusto desde os anos iniciais da escolarização formal.

No cenário educacional brasileiro, essa necessária virada metodológica ganhou força de lei e direcionamento curricular normativo com a homologação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018). O documento legal estipula, ao longo de suas dez Competências Gerais, que a escola pública e privada deve assegurar direitos de aprendizagem que permitam aos alunos responder de maneira criativa e ética às demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Destaca-se, nesse arranjo, a **Competência Geral 5**, orientada para a Cultura Digital, que determina a obrigatoriedade de fazer com que o aluno consiga "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética" (Brasil, 2018, p. 9).

O movimento *Maker* materializa integralmente essa determinação na medida em que converte ferramentas digitais, ambientes virtuais e softwares em meios de expressão e autoria do estudante, harmonizando o avanço técnico com as diretrizes humanistas do ordenamento jurídico nacional.

Para além de suas inegáveis vantagens curriculares e de seu estrito alinhamento com as políticas públicas do Estado brasileiro, a Cultura *Maker* desempenha uma função de extrema relevância no que tange à constituição da subjetividade do educando. A subjetividade, compreendida como a intrincada rede de significados, afetos, autoeficácia e sentidos que o indivíduo constrói a partir de suas interações com o meio, é diretamente afetada quando a rigidez da sala de aula tradicional é substituída pela flexibilidade de um espaço de criação coletiva. Pedroza (2005) já sinalizava que o explorar e o interagir funcionam como linguagens naturais indispensáveis para a estruturação identitária e emocional da criança. Ao transpor essa premissa para a realidade contemporânea, Silva (2024) argumenta que o trânsito da abstração teórica para o manuseio prático de materiais de baixo custo ou de alta tecnologia gera um forte impacto subjetivador, retirando o discente de uma passividade histórica alienante e conferindo-lhe uma sólida percepção de autoria, autonomia e capacidade de intervenção no mundo.

Somado a isso, as produções científicas mais recentes na área da psicopedagogia e da tecnologia educacional chamam a atenção para a profunda dimensão inclusiva e socioemocional que emana da filosofia *Maker*. Em um ecossistema escolar frequentemente marcado pela exclusão velada daqueles que não se adaptam aos métodos homogeneizantes de avaliação, o espaço *Maker* configura-se como um polo de acolhimento das diferenças e da cognição diferenciada. Estudos conduzidos por Santos *et al.* (2026) demonstram que a livre manipulação de artefatos, kits de robótica e simulações digitais opera como um poderoso catalisador para a elevação da autoestima e a superação de estigmas históricos de incapacidade cognitiva. Ao ver sua ideia materializada em um protótipo funcional construído de forma colaborativa, o estudante com dificuldades específicas ou necessidades educacionais especiais resgata seu sentimento de

dignidade e pertencimento, permitindo que a subjetividade seja valorizada em sua mais estrita singularidade (Silva & Assunção, 2023).

Diante desse panorama complexo e multifacetado, revela-se imperioso investigar e compreender de que maneira a Cultura *Maker* pode ser integrada de forma sistemática, planejada e intencional ao ambiente das escolas, superando o mero uso episódico ou o fetichismo tecnológico instrumental. O presente estudo justifica-se pela urgência de se discutir práticas pedagógicas que unam a tecnologia, a exploração ativa e a subjetividade no Ensino Fundamental I (6 a 11 anos), delimitando caminhos para que o ato de criar confira relevância social ao aprendizado acadêmico. Por meio de uma revisão bibliográfica qualificada, este artigo busca analisar o impacto dessa metodologia ativa na formação integral do sujeito, destacando que o sucesso de sua aplicação reside no tripé composto por uma infraestrutura adequada, objetivos pedagógicos previamente delineados e uma sólida formação continuada de professores que os capacite a atuar como mediadores de experiências formativas democráticas e emancipatórias.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A *CULTURA MAKER* NA EDUCAÇÃO

A subjetividade refere-se à construção individual e coletiva dos significados e sentidos atribuídos às experiências vividas. No contexto educacional, ela está intimamente ligada ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos. Segundo Pedroza (2005), o brincar desempenha um papel crucial nesse processo, funcionando como um espaço de expressão, experimentação e construção de identidade.

A experiência "Oficina do Brincar", realizada com alunos do primeiro ano do ensino fundamental em Sobradinho II, Distrito Federal, evidenciou que atividades lúdicas planejadas podem facilitar a aprendizagem, especialmente para alunos com dificuldades, ao promoverem um ambiente de interação e expressão emocional (Pedroza, 2005).

A Cultura *Maker* propõe uma abordagem educacional centrada na prática, onde os alunos são incentivados a criar, experimentar e solucionar problemas de forma colaborativa. De acordo Paula *et al.* (2021), essa cultura busca favorecer o aluno como protagonista, promovendo o trabalho colaborativo, a criatividade e a exploração de diversas áreas do conhecimento simultaneamente.

A revisão sistemática realizada pelos autores revelou que a Cultura *Maker* tem sido explorada na educação brasileira, destacando-se os termos Cultura *Maker*, Movimento *Maker*, Educação *Maker*, Robótica e Fabricação Digital como pontos-chave nos artigos analisados. As atividades propostas envolvem o uso de tecnologias digitais, materiais recicláveis e ferramentas simples para a construção de protótipos, estimulando a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais.

2.2 INTEGRAÇÃO DO BRINCAR NA CULTURA *MAKER*

A integração da Cultura *Maker* na educação tem se mostrado uma estratégia significativa para estimular a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico dos estudantes. A proposta de ambientes *Maker* parte do princípio de que o aprendizado se torna mais eficaz quando os alunos participam ativamente da construção do conhecimento, manipulando materiais e tecnologias para criar protótipos e soluções para problemas reais (Paula *et al*., 2021). Essa abordagem valoriza o "aprender fazendo", promovendo um engajamento que transcende a mera memorização de conteúdos.

Além disso, a Cultura *Maker* incentiva a interdisciplinaridade e a resolução de problemas complexos. Como afirmam Paula *et al.* (2021), ambientes educacionais que incorporam atividades *Maker* permitem aos estudantes trabalharem em projetos colaborativos, desenvolvendo habilidades cognitivas e socioemocionais simultaneamente. A interação com tecnologias digitais, como impressoras *3D*, kits de robótica e *softwares* de programação, cria oportunidades para que os estudantes exercitem a criatividade e a autonomia, elementos essenciais na formação para o século XXI (Pedroza, 2005).

Outro ponto relevante é a relação entre a Cultura *Maker* e a aprendizagem significativa. De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se conectam a conceitos previamente adquiridos pelo aluno. Nesse contexto, atividades *Maker* favorecem essa conexão ao permitir que o estudante experimente, teste hipóteses e corrija erros em um ambiente de baixo risco, consolidando o conhecimento de maneira prática e contextualizada. Assim, o papel do professor muda de transmissor de conteúdo para mediador, facilitando o processo de exploração e construção do conhecimento (Paula *et al.*, 2021).

Além do desenvolvimento cognitivo, a Cultura *Maker* contribui para a formação de habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação, resiliência e trabalho em equipe. Pedroza (2005) destaca que a aprendizagem baseada em experiências, especialmente em contextos lúdicos, auxilia no desenvolvimento da flexibilidade emocional e da capacidade de lidar com frustrações. Quando aplicada em projetos colaborativos, essa abordagem promove um aprendizado ativo, engajador e centrado no estudante, alinhado às competências exigidas no mercado de trabalho contemporâneo (Paula *et al.*, 2021).

A integração da Cultura *Maker* também está relacionada ao uso pedagógico de tecnologias digitais. Plataformas interativas, *softwares* de simulação e ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os estudantes explorem conceitos complexos de forma visual e prática, potencializando a retenção de conhecimento e estimulando o pensamento crítico e analítico (Pedroza, 2005). Nesse sentido, a Cultura *Maker* representa uma convergência entre inovação pedagógica, desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, e a preparação dos estudantes para desafios contemporâneos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das interações entre aprendizagem, subjetividade e a Cultura *Maker* revela que, ao integrar o brincar nas práticas pedagógicas, é possível criar ambientes de aprendizagem mais significativos e transformadores. O brincar, longe de ser apenas uma atividade recreativa, torna-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos.

A Cultura *Maker*, por sua vez, oferece um contexto propício para a aplicação prática do brincar, incentivando a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas. Juntas, essas abordagens podem contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e protagonistas de seu processo de aprendizagem.

É fundamental que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas reconheçam e valorizem a importância do brincar e da Cultura *Maker* na educação, promovendo a formação de professores capacitados e a criação de ambientes escolares que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, com ênfase nos aspectos social, psicomotor e cognitivo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

BRAGA DE PAULA, F.; MARTINS, L.; OLIVEIRA, R. Análise da crescente influência da Cultura Maker na Educação: Revisão Sistemática da Literatura no Brasil. Educ@tec - Revista de Educação e Tecnologia, v. 7, 2021. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1349/695. Acesso em: 29 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 mai. 2026.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar**. Revista Brasileira de Educação, v. 17 - n. 2, p. 61-76, Jul./Dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/p45NBHK6Stp3MYnp7BsJ3qp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 mai. 2026.

PAULA, Marco Antônio Teixeira de; PAULA, Silvia Clicia Corrêa dos Santos de; KLEMZ, Charles. Cultura *Maker*: uma metodologia aplicada na educação para o desenvolvimento da pessoa em contexto de inclusão. Revista Tópicos, v. 12, n. 2, abr. 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/generate/pdf_zenodo/pub_775688376.pdf. Acesso em: 29 mai. 2026.

SILVA, Leoney Lopes da; ASSUNÇÃO, Ricardo Gomes (org.). **A Cultura *Maker*: e suas implicações no contexto educacional**. 1. ed. Vitória: Editora Educação Transversal, 2023. 158 p.

SILVA, Rosângela Magalhães da. **Da teoria à mão na massa: Cultura *Maker* como caminho para uma educação transformadora**. Missioneira, v. 26, n. 1, p. 65-75, jun. 2024. Disponível em: https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/172. Acesso em: 29 mai. 2026.

A DIALÉTICA SOCRÁTICA E O CRITICISMO POPPERIANO: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA CRÍTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

THE SOCRATIC DIALECTIC AND POPPERIAN CRITICAL RATIONALISM: FOUNDATIONS FOR A CRITICAL PEDAGOGICAL PRAXIS IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-009

Aguinaldo Maragno do Amaral
Doutor em Filosofia
Bircham International University
E-mail: aguinaldoamaral@hotmail.com

Rogerio de Lima Medeiros
Tecnólogo em Processos Gerenciais
Universidade Iguaçu - UNIG
E-mail: rogmed@gmail.com

Cátia Garilde Bernardes da Silva
Graduada em Pedagogia
Centro Universitário Internacional - UNINTER
E-mail: pedagogacatiabernardes@gmail.com

Andrey Fonseca Andrade
Mestrando em Filosofia
Universidade Federal do Pará - UFPA
E-mail: andrey.andrade20@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as convergências, as tensões e as implicações didático-pedagógicas entre a dialética socrática e o criticismo popperiano, articulando-os com a pedagogia crítica de Paulo Freire e a teoria da argumentação de Stephen Toulmin, com vistas à fundamentação de uma práxis pedagógica crítica para o ensino de Filosofia. A partir de uma abordagem teórico-conceitual, o estudo examina como a maiêutica e o *elenchus* socráticos, o princípio popperiano de conjecturas e refutações, o diálogo problematizador freireano e o modelo argumentativo de Toulmin se articulam em um quadro epistemológico coerente para orientar práticas educativas que favoreçam o pensamento crítico, a capacidade argumentativa e a disposição para a revisão de crenças. A análise evidencia que esses quatro referenciais, apesar de tensões internas, convergem na valorização do erro como motor de aprendizagem, na centralidade do diálogo como mediação pedagógica e na recusa ao dogmatismo como postura intelectual. As implicações didático-metodológicas indicam a viabilidade de estratégias como seminários socráticos e sequências de conjecturas-refutações, avaliadas por rubricas inspiradas em Toulmin, como instrumentos de

formação de sujeitos críticos no Ensino Médio. O estudo contribui para os campos da filosofia da educação, das epistemologias da educação e da didática da Filosofia.

Palavras-chave: Dialética socrática; Criticismo popperiano; Práxis pedagógica crítica; Ensino de Filosofia; Argumentação.

ABSTRACT

This article aims to analyze the convergences, tensions, and didactic-pedagogical implications between Socratic dialectics and Popperian criticism, articulating them with Paulo Freire's critical pedagogy and Stephen Toulmin's argumentation theory, with a view to grounding a critical pedagogical praxis for Philosophy teaching. Drawing on a theoretical-conceptual approach, the study examines how Socratic maieutics and *elenchus*, Popper's principle of conjectures and refutations, Freirean problem-posing dialogue, and Toulmin's argumentative model articulate into a coherent epistemological framework to guide educational practices that foster critical thinking, argumentative capacity, and the willingness to revise beliefs. The analysis shows that these four frameworks, despite internal tensions, converge in valuing error as a driver of learning, in the centrality of dialogue as pedagogical mediation, and in the rejection of dogmatism as an intellectual stance. The didactic-methodological implications indicate the feasibility of strategies such as Socratic seminars and conjecture-refutation sequences, assessed through Toulmin-inspired rubrics, as tools for forming critical subjects in secondary education. The study contributes to the fields of philosophy of education, epistemologies of education, and Philosophy didactics.

Keywords: Socratic dialectics; Popperian criticism; Critical pedagogical praxis; Philosophy teaching; Argumentation.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos capazes de pensar com autonomia, de argumentar com rigor e de manter abertura permanente à revisão de suas próprias convicções. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece esse imperativo ao colocar o pensamento crítico, a argumentação e o diálogo entre as competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica (Brasil, 2017). A disciplina de Filosofia, inserida no Ensino Médio, ocupa posição privilegiada para o desenvolvimento dessas competências, uma vez que o exercício filosófico é, por natureza, um exercício de problematização, questionamento e revisão de pressupostos.

Contudo, a mera inclusão curricular da Filosofia não garante, por si só, a formação do pensamento crítico. A pergunta que orienta este artigo é: de que modo a dialética socrática e o criticismo falsificacionista

de Karl Popper podem, articulados entre si e mediados pela pedagogia crítica de Paulo Freire e pela teoria da argumentação de Stephen Toulmin, oferecer fundamentos epistemológicos e didáticos para uma práxis pedagógica crítica no ensino de Filosofia?

A relevância da questão reside, em primeiro lugar, na persistência de modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdos filosóficos, nos quais os estudantes assumem papel predominantemente passivo diante de doutrinas e sistemas de pensamento. Essa configuração contrasta com a vocação socrática da filosofia, que nasce do questionamento, da perplexidade e do debate. Em segundo lugar, a originalidade da proposta reside na articulação entre dois referenciais que costumam ser tratados separadamente: enquanto o método socrático é estudado como técnica de perguntas e problematizações, o criticismo popperiano é geralmente abordado no âmbito da filosofia da ciência (Chmielewski, 2021). A integração desses referenciais em uma perspectiva didática comum, mediada por Freire e Toulmin, constitui contribuição original ao campo.

O argumento central deste artigo é que a maiêutica socrática e o princípio popperiano de conjecturas e refutações compartilham uma estrutura epistemológica comum: a valorização do erro, a centralidade da refutação e a recusa ao dogmatismo, que, articulada ao diálogo problematizador freireano e ao modelo argumentativo de Toulmin, sustenta um modelo de práxis pedagógica crítica aplicável ao ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Para desenvolver esse argumento, o artigo organiza-se em seis seções, além desta introdução: as seções 2, 3 e 4 examinam, respectivamente, a dialética socrática, o criticismo popperiano e as mediações com Freire e Toulmin; a seção 5 analisa as convergências e tensões entre esses referenciais, propondo uma síntese; a seção 6 deriva implicações didático-metodológicas; e a seção 7 apresenta as considerações finais.

2 A DIALÉTICA SOCRÁTICA: MAIÊUTICA, *ELENCHUS* E PEDAGOGIA DO DIÁLOGO

A dialética socrática, tal como preservada nos diálogos platônicos, constitui uma das primeiras e mais duradouras formulações de uma pedagogia fundada no diálogo. Seu núcleo repousa em dois procedimentos complementares: a maiêutica e o *elenchus*. A maiêutica, a chamada "arte de partejar ideias", consiste no processo pelo qual o interlocutor é conduzido a dar à luz conhecimentos que, segundo Sócrates, já habitam potencialmente em sua alma. O *elenchus*, por sua vez, opera como mecanismo de refutação: por meio de perguntas sucessivas, Sócrates expõe as incoerências internas das posições do interlocutor, levando-o à aporia, um estado de perplexidade produtiva que abre espaço para a reformulação do pensamento (Marshall, 2020).

O aspecto fundamental da dialética socrática para a pedagogia é o tratamento conferido ao erro. Diferentemente de concepções que entendem o equívoco como falha a ser corrigida pelo professor, a maiêutica valoriza a incoerência como ponto de partida para a investigação. O interlocutor que admite não

saber está, segundo Sócrates, em posição epistemicamente superior àquele que crê saber sem fundamentar seu conhecimento. Esse princípio inaugura uma tradição pedagógica em que o não-saber não é déficit, mas condição de possibilidade para o aprender (Dowie, 2023).

O papel do professor, nesse modelo, sofre uma transformação significativa. O docente socrático não transmite verdades prontas, mas media o processo de investigação coletiva. Ele organiza as normas do diálogo, formula perguntas genuínas, isto é, perguntas para as quais não detém resposta predeterminada, e estimula o protagonismo dos estudantes. Marshall (2020) destaca, em sua análise do protréptico platônico, que o questionamento socrático engaja os estudantes na investigação coletiva ao criar disposição para a filosofia como modo de vida reflexivo, aproximando a sala de aula de uma comunidade de inquirição.

Evidências empíricas contemporâneas corroboram a pertinência pedagógica da abordagem socrática. Mahoney et al. (2023), em estudo avaliativo realizado com estudantes do ensino vocacional secundário, demonstraram que sequências didáticas baseadas no diálogo socrático favorecem o engajamento e o desenvolvimento do pensamento crítico, desde que acompanhadas de estrutura clara e mediação docente consistente. Os autores observaram avanços na capacidade de os estudantes construírem argumentos coerentes, de questionarem premissas e de manterem posições fundamentadas diante de contraposições.

Na mesma direção, Ho, Chen e Li (2023), em pesquisa com estudantes da área de saúde, verificaram que o uso de perguntas graduais e instrumentos de apoio ao diálogo socrático aprimora a clareza argumentativa e a lógica dos raciocínios produzidos pelos estudantes. Os resultados apontam que a eficácia do método socrático está associada, em grande medida, à qualidade da mediação docente e à criação de um ambiente que valorize a exposição de dúvidas sem constrangimento.

Esses achados indicam que a dialética socrática, longe de constituir mero artifício retórico da antiguidade clássica, oferece uma estrutura pedagógica robusta para o ensino contemporâneo de Filosofia. Sua ênfase na problematização, na construção coletiva do conhecimento e na valorização do erro como motor investigativo fornece bases sólidas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação em contextos escolares.

3 O CRITICISMO POPPERIANO: CONJECTURAS, REFUTAÇÕES E APRENDIZAGEM PELO ERRO

O criticismo popperiano representa um dos marcos mais influentes da filosofia da ciência do século XX. Seu núcleo está na tese de que o conhecimento não progride pela acumulação de confirmações, mas pela constante testagem e possibilidade de refutação das hipóteses. Popper (2002) enuncia esse princípio sob a fórmula de conjecturas e refutações: o científico é aquilo que pode ser falsificado, uma teoria que não

admite, em princípio, nenhum contraexemplo capaz de refutá-la não pertence ao domínio da ciência, mas ao da metafísica ou da ideologia.

A falseabilidade, como critério de demarcação entre ciência e pseudociência, implica uma atitude permanentemente crítica e falibilista diante do conhecimento. Para Popper (2002), a racionalidade não consiste em defender a todo custo uma teoria, mas em submetê-la ao escrutínio mais severo possível, aceitando a refutação como progresso e não como fracasso. O erro, nessa perspectiva, deixa de ser obstáculo e torna-se o principal motor do avanço do conhecimento: é somente ao errar que o cientista, ou o pensador em geral, descobre onde sua teoria precisa ser revisada.

Chmielewski (2021) examina as implicações do racionalismo crítico popperiano para a relação entre ciência e sociedade, argumentando que a atitude falsificacionista exige não apenas rigor metodológico, mas também uma disposição ética de abertura à crítica e de recusa ao dogmatismo. Para o autor, o criticismo de Popper é, em sua essência, uma filosofia da humildade epistêmica: nenhuma teoria, por mais bem estabelecida que seja, pode reivindicar status de verdade definitiva. Essa dimensão ética do criticismo popperiano tem ressonâncias diretas com a formação de sujeitos capazes de participar de uma cultura democrática, na qual o debate de ideias exige precisamente essa abertura à revisão.

A relevância prática da falsificabilidade é evidenciada pelo debate em torno da crise de replicação científica. Rajtmajer, Errington e Hillary (2022) demonstram que a recusa em submeter hipóteses a testes de refutação, seja por viés de confirmação, seja por pressões institucionais por resultados positivos, contribui diretamente para a produção de conhecimentos frágeis e não replicáveis. Transpostos para o contexto educacional, esses achados sugerem que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na confirmação de respostas corretas não formam sujeitos críticos; ao contrário, reforçam disposições intelectuais avessas à revisão de crenças.

No campo específico da educação matemática, Komatsu e Jones (2022) investigaram como processos de prova, refutação e raciocínio abdutivo geram conhecimento matemático em sala de aula. Os autores observaram que estudantes aprendem de forma mais consistente quando elaboram conjecturas, confrontam-nas com contraexemplos e as revisam em interação com colegas e professores. O papel docente é determinante nesse processo: ao propor problemas que incentivem a refutação e ao organizar normas de debate que valorizem o contraexemplo, o professor cria condições para que os estudantes desenvolvam argumentação crítica e raciocínio lógico rigoroso.

Transposto para o ensino de Filosofia, o criticismo popperiano sugere uma didática em que os estudantes não aprendem filosofia como conjunto de doutrinas a serem memorizadas, mas como exercício de elaboração e teste de hipóteses. Uma sequência didática inspirada em Popper poderia propor que grupos de estudantes formulem teses filosóficas, sobre justiça, liberdade, conhecimento ou ética, e as submetam, em seguida, à tentativa sistemática de refutação por parte dos colegas. Esse movimento de conjectura e

refutação, quando bem mediado, produz aprendizagem mais robusta do que a mera exposição de sistemas filosóficos.

4 A PEDAGOGIA CRÍTICA E A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO: FREIRE E TOULMIN COMO MEDIADORES

Se a dialética socrática e o criticismo popperiano oferecem, respectivamente, um modelo dialogal e um modelo epistemológico para a práxis pedagógica crítica, a pedagogia crítica de Paulo Freire e a teoria da argumentação de Stephen Toulmin cumprem funções mediadoras igualmente indispensáveis: a primeira situa esse projeto no horizonte da emancipação e da transformação social; a segunda oferece instrumentos analíticos para avaliar a qualidade dos argumentos produzidos.

A pedagogia crítica freireana tem como eixo central a crítica ao que Freire (1996) denomina educação bancária, modelo no qual o professor deposita conteúdos em estudantes passivos, tratados como recipientes vazios. Em oposição a esse modelo, Freire propõe a educação problematizadora, na qual professores e estudantes tornam-se coautores do conhecimento, reconhecendo-se como sujeitos históricos capazes de questionar e transformar a realidade. O diálogo, nessa perspectiva, não é apenas metodologia, mas condição ontológica da educação: é somente no encontro dialógico entre sujeitos que o conhecimento genuíno emerge (Freire, 1996).

Harris e Roter (2024) analisam a atualidade do legado freireano, destacando que o diálogo autêntico exige humildade epistêmica e horizontalidade na relação pedagógica. Os autores argumentam que a educação libertadora não prescinde da dimensão afetiva: o amor, entendido como compromisso ético com o outro, é condição do diálogo verdadeiro. Essa dimensão freireana complementa o criticismo popperiano ao introduzir a questão das relações de poder e da assimetria estrutural que atravessam os espaços escolares, aspectos que o modelo epistemológico de Popper tende a subestimar.

Indah (2021), em estudo autoetnográfico sobre feedback dialógico inspirado em Freire, demonstrou que práticas pedagógicas fundadas no diálogo horizontal ampliam a autonomia discente e reduzem assimetrias de poder, criando condições para a crítica e para a valorização da diversidade de vozes. A autora observou que o feedback dialógico, diferentemente do feedback avaliativo unidirecional, estimula os estudantes a refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem e a desenvolverem disposição para a revisão de suas ideias, o que ressoa diretamente com a abertura à refutação propugnada por Popper.

A teoria da argumentação de Toulmin oferece, por sua vez, um modelo analítico que organiza os argumentos em componentes distintos: reivindicação (claim), dados (data), garantia (warrant), apoio (backing), qualificador modal (qualifier) e refutação (rebuttal). Esse modelo, ao tornar visível a estrutura interna dos argumentos, permite identificar lacunas, inconsistências e pontos de vulnerabilidade em raciocínios filosóficos. Kinnear et al. (2022), em revisão crítica do uso do modelo de Toulmin em processos

avaliativos, ressaltam sua importância para garantir transparência e rigor na avaliação de argumentos, especialmente em contextos educacionais nos quais a qualidade do raciocínio é o principal objeto de avaliação.

Turós et al. (2025), em estudo que aplicou o modelo de Toulmin à análise de argumentações estudantis sobre inteligência artificial, identificaram lacunas recorrentes nos textos dos estudantes, notadamente a ausência de qualificadores modais e de refutações antecipadas, propondo estratégias didáticas específicas para fortalecer o pensamento crítico. Os resultados evidenciam que o modelo toulminiano, ao tornar explícita a estrutura argumentativa, funciona simultaneamente como instrumento de análise docente e como guia metacognitivo para os próprios estudantes.

A articulação de Freire e Toulmin com o referencial socrático-popperiano não é meramente eclética. Freire situa o projeto pedagógico em um horizonte político-emancipatório que confere sentido ao desenvolvimento do pensamento crítico como prática de liberdade; Toulmin oferece os instrumentos técnicos para avaliar se esse pensamento crítico efetivamente se expressa em argumentos rigorosos. Juntos, os quatro referenciais formam um quadro complementar e coerente.

5 CONVERGÊNCIAS, TENSÕES E SÍNTESE: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA CRÍTICA

A análise dos quatro referenciais examinados nas seções anteriores revela um conjunto significativo de convergências epistemológicas que fundamentam a proposta de uma práxis pedagógica crítica. A mais fundamental delas é a valorização comum do erro como motor de aprendizagem. Para Sócrates, a aporia, o reconhecimento da própria ignorância, é o ponto de partida da investigação filosófica; para Popper, a refutação é o mecanismo pelo qual o conhecimento avança; para Freire, a consciência das contradições da realidade é o gatilho da conscientização; para Toulmin, a identificação das fragilidades de um argumento é o que permite seu aperfeiçoamento. Em todos os casos, o equívoco não é obstáculo a contornar, mas material pedagógico a explorar.

Uma segunda convergência diz respeito à centralidade do diálogo como mediação pedagógica. A maiêutica socrática opera exclusivamente no plano dialógico; o criticismo popperiano, embora formulado no contexto da filosofia da ciência, pressupõe uma comunidade de investigadores dispostos a submeter suas hipóteses ao debate crítico (Popper, 2002); a pedagogia freireana constitui o diálogo como condição ontológica da educação autêntica (Freire, 1996); o modelo de Toulmin, ao exigir a explicitação das garantias e das refutações, só faz sentido em contextos de intercâmbio argumentativo. Em todos os casos, o conhecimento é produzido no encontro entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como interlocutores legítimos.

Uma terceira convergência é a recusa ao dogmatismo como postura intelectual. Sócrates recusa a posição do sábio que detém respostas definitivas; Popper recusa a teoria que se coloca acima da possibilidade de refutação; Freire recusa o professor que deposita verdades em estudantes passivos; Toulmin recusa o argumento que não admite qualificações nem refutações. Em todos os casos, a abertura à revisão de crenças, de teorias, de práticas e de argumentos, é condição de racionalidade e de honestidade intelectual.

Essas convergências, contudo, não devem obscurecer as tensões reais entre os referenciais. A mais evidente é a diferença de horizonte entre Sócrates e Popper, de um lado, e Freire, de outro. Enquanto os dois primeiros operam predominantemente no plano epistemológico, preocupados com os procedimentos pelos quais o conhecimento é produzido e testado, Freire insiste na dimensão política da educação: não basta ensinar a pensar criticamente se esse pensamento não se orienta para a transformação das condições de opressão (Harris; Roter, 2024). Nesse sentido, uma práxis pedagógica crítica que se limite ao exercício dialético sem questionar as relações de poder que estruturam a escola corre o risco de reproduzir, sob nova roupagem, as mesmas assimetrias que pretende superar.

Uma segunda tensão diz respeito ao papel da verdade. A dialética socrática, especialmente em sua versão platônica, pressupõe que o diálogo tende a uma verdade objetiva que a maiêutica ajuda a revelar. O criticismo popperiano, por sua vez, abandona a ideia de verdade como ponto de chegada: o que temos são sempre, conjecturas provisórias, nunca confirmadas definitivamente, apenas ainda não refutadas (Popper, 2002). Essa diferença tem implicações pedagógicas: enquanto o seminário socrático pode ser conduzido com a expectativa de que o grupo chegue a uma conclusão mais bem fundamentada, as sequências de conjecturas e refutações popperiana devem ser abertas, sem pressão por consenso.

A síntese proposta neste artigo não ignora essas tensões, mas as incorpora produtivamente. Uma práxis pedagógica crítica fundada nesses quatro referenciais pode ser concebida como um ciclo de quatro momentos complementares. No primeiro momento, o da problematização, o docente, inspirado em Freire e Sócrates, apresenta uma questão filosófica genuína que desafia as crenças prévias dos estudantes e cria disposição investigativa. No segundo momento, o da conjectura, grupos de estudantes formulam teses e argumentos, organizados segundo o modelo toulminiano. No terceiro momento, o da refutação, os grupos submetem suas teses à crítica dos colegas, num processo inspirado no falsificacionismo popperiano. No quarto momento, o da revisão, cada grupo reconsidera sua posição à luz das refutações recebidas, desenvolvendo argumentos mais robustos e disposição para a mudança de opinião fundamentada.

Esse ciclo não é linear nem se fecha em um produto final definitivo. Ao contrário, sua potência pedagógica reside precisamente na circularidade: cada revisão abre novas questões, cada nova questão exige novas conjecturas, e assim o processo de investigação filosófica se renova continuamente, produzindo não apenas conhecimento, mas uma disposição duradoura para o pensamento crítico.

6 IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS: SEMINÁRIOS SOCRÁTICOS E SEQUÊNCIAS DE CONJECTURAS-REFUTAÇÕES

A síntese teórica desenvolvida nas seções anteriores sugere implicações concretas para a organização de práticas pedagógicas no ensino de Filosofia. Duas estratégias principais emergem como instrumentos privilegiados para a operacionalização de uma práxis pedagógica crítica: o seminário socrático e a sequência de conjecturas e refutações.

O seminário socrático é uma estratégia de ensino baseada no diálogo estruturado em torno de um texto ou problema filosófico. Diferentemente do debate convencional, no qual os participantes defendem posições predefinidas, o seminário socrático tem por objetivo o exame coletivo de uma questão genuína, sem pressão por consenso. O professor assume o papel de facilitador, responsável por manter as condições do diálogo, escuta mútua, fundamentação das posições, abertura ao questionamento, não por conduzir os estudantes a uma resposta predeterminada. Mahoney et al. (2023) identificaram que a eficácia do seminário socrático depende crucialmente da qualidade das perguntas formuladas pelo docente: perguntas genuínas, que expressem perplexidade real e admitam múltiplas respostas plausíveis, produzem engajamento significativamente maior do que perguntas retóricas ou de resposta única.

Para que o seminário socrático desenvolva efetivamente o pensamento crítico, Ho, Chen e Li (2023) sugerem o uso de instrumentos de apoio que tornem visível a estrutura dos argumentos durante o diálogo, como mapas argumentativos ou protocolos de registro das posições e das refutações trocadas. Esses instrumentos cumprem uma função metacognitiva: ao ver seu argumento representado graficamente, o estudante pode identificar mais facilmente suas lacunas e inconsistências, desenvolvendo a disposição para revisá-lo.

A sequência de conjecturas e refutações, inspirada diretamente no modelo popperiano e evidenciada empiricamente por Komatsu e Jones (2022), organiza-se em torno de três etapas. Na primeira, grupos de estudantes elaboram uma tese filosófica sobre um tema dado, por exemplo, uma concepção de justiça, de liberdade ou de conhecimento, articulando-a segundo o modelo toulminiano: identificam a reivindicação central, os dados que a sustentam, as garantias que conectam dados e reivindicação e os possíveis qualificadores. Na segunda etapa, grupos distintos recebem a tese do grupo anterior e têm a tarefa explícita de refutá-la: devem identificar contraexemplos, questionar as garantias e apontar inconsistências internas. Na terceira etapa, o grupo que elaborou a tese original a revisa à luz das refutações recebidas, apresentando uma versão aprimorada ao coletivo.

Essa sequência operacionaliza, em nível didático, o ciclo de quatro momentos descrito na seção anterior. O seu valor pedagógico reside não apenas nos produtos e nas teses revisadas mas, sobretudo, no processo: estudantes que participam de sequências de conjecturas e refutações desenvolvem, ao longo do tempo, a compreensão de que a revisão de uma posição não é sinal de fraqueza intelectual, mas de

maturidade argumentativa. Essa compreensão é precisamente o que distingue o pensamento crítico da mera combatividade retórica.

A avaliação das aprendizagens nesse modelo requer instrumentos compatíveis com seus objetivos. Uma rubrica inspirada no modelo de Toulmin, que avalie a clareza da reivindicação, a pertinência dos dados, a solidez das garantias, a presença de qualificadores modais e a qualidade das refutações antecipadas, oferece critérios transparentes e rigorosos, alinhados com os referenciais teóricos do modelo (Turós et al., 2025; Kinnear et al., 2022). Essa rubrica pode ser utilizada tanto pelo professor quanto pelos próprios estudantes em processos de avaliação entre pares, reforçando a dimensão metacognitiva da aprendizagem.

Do ponto de vista da formação docente, a implementação dessas estratégias exige que o professor desenvolva competências específicas: a capacidade de formular perguntas genuínas sem revelar a resposta esperada; a habilidade de mediar conflitos argumentativos sem arbitrá-los prematuramente; a disposição de valorizar publicamente a revisão de posições como evidência de aprendizagem; e a competência de organizar normas de diálogo que garantam a todos os estudantes oportunidade equitativa de participação, em consonância com o princípio freireano da horizontalidade (Indah, 2021).

Por fim, é importante situar essas estratégias no contexto das diretrizes curriculares brasileiras. A BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências como o pensamento científico, crítico e criativo, a argumentação e o autoconhecimento (Brasil, 2017). As estratégias propostas neste artigo respondem diretamente a essas competências, ao mesmo tempo em que conferem a elas fundamentação epistemológica consistente, aspecto nem sempre presente nos documentos curriculares, que tendem a enunciar as competências sem ancorá-las em tradições teóricas sólidas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou demonstrar que a dialética socrática e o criticismo popperiano, articulados com a pedagogia crítica de Freire e a teoria da argumentação de Toulmin, oferecem fundamentos epistemológicos e didáticos coerentes para uma práxis pedagógica crítica no ensino de Filosofia. A análise evidenciou que esses quatro referenciais convergem na valorização do erro como motor de aprendizagem, na centralidade do diálogo como mediação pedagógica e na recusa ao dogmatismo como postura intelectual.

O principal contributo teórico do artigo reside na integração desses referenciais em um modelo de práxis pedagógica organizado em quatro momentos cíclicos, problematização, conjectura, refutação e revisão, que traduz em implicações didáticas concretas a síntese entre a tradição socrático-platônia, o racionalismo crítico popperiano, a pedagogia freireana e o modelo toulminiano de argumentação. Essa integração, pouco explorada na literatura especializada (Chmielewski, 2021), constitui contribuição original aos campos da filosofia da educação e da didática da Filosofia.

Duas estratégias pedagógicas emergem como instrumentos privilegiados para a operacionalização desse modelo: o seminário socrático e a sequência de conjecturas e refutações, ambas avaliadas por meio de rubricas inspiradas no modelo de Toulmin. Essas estratégias respondem às demandas da BNCC por competências argumentativas e reflexivas (Brasil, 2017) e têm respaldo em pesquisas empíricas recentes que documentam seus efeitos positivos sobre o pensamento crítico e a qualidade argumentativa dos estudantes (Mahoney et al., 2023; Ho; Chen; Li, 2023; Komatsu; Jones, 2022).

É necessário, contudo, reconhecer as limitações deste estudo. Por tratar-se de um artigo teórico-conceitual, não apresenta evidências empíricas acerca da eficácia das estratégias propostas no contexto específico do ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro. A validação empírica do modelo, por meio de pesquisa-ação educativa que implemente as sequências didáticas propostas, colete dados sobre as aprendizagens dos estudantes e avalie os indicadores de pensamento crítico e argumentação, constitui agenda de pesquisa necessária e urgente. Além disso, questões relativas à formação inicial e continuada de professores de Filosofia para a implementação dessas estratégias, bem como às condições institucionais que viabilizam ou constrangem práticas pedagógicas críticas, merecem investigação aprofundada.

Essas limitações, no entanto, não diminuem o valor da fundamentação teórica aqui desenvolvida. Toda prática pedagógica, consciente ou não, sustenta-se em pressupostos epistemológicos e antropológicos. Tornar esses pressupostos explícitos, examiná-los criticamente e articulá-los em um quadro coerente é condição para que a prática docente possa ser não apenas eficiente, mas intencional e reflexiva. É nesse sentido que o presente artigo compreende a teoria não como alternativa à prática, mas como seu fundamento indispensável, o que, em última análise, constitui a própria lição que a dialética socrática, o criticismo popperiano, a pedagogia freireana e a teoria argumentativa de Toulmin ensinam em conjunto: que pensar bem é condição para agir bem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 08 out. 2025.

CHMIELEWSKI, Adam. Critical Rationalism and Trust in Science. *Science & Education*, v. 31, n. 6, p. 1671–1690, 2021.

DOWIE, Alastair. Ethical sense, medical ethics education, and maieutics. *Medical Teacher*, v. 45, n. 8, p. 838–844, 2023.

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

HARRIS, Deborah B.; ROTER, Debra L. Profound Love and Dialogue: Paulo Freire and Liberation Education. *HLRP: Health Literacy Research and Practice*, v. 8, n. 3, p. e118–e120, 2024.

HO, Yu-Rou; CHEN, Bi-Yu; LI, Chia-Ming. Thinking more wisely: using the Socratic method to develop critical thinking skills amongst healthcare students. *BMC Medical Education*, v. 23, n. 173, 2023.

INDAH, Ririn. Freire, Dialogic Feedback, and Power Issues: Na Autoethnography. *Current Issues in Comparative Education*, v. 23, n. 2, p. 20–38, 2021.

KINNEAR, Bethany; SCHUMACHER, Daniel J.; DRIESSEN, Erik W.; VARPIO, Lara. How argumentation theory can inform assessment validity: A critical review. *Medical Education*, v. 56, n. 11, p. 1064–1075, 2022.

KOMATSU, Kotaro; JONES, Keith. Generating mathematical knowledge in the classroom through proof, refutation, and abductive reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, v. 109, p. 567–591, 2022.

MAHONEY, Bruce B.; OOSTDAM, Ron R.; NIEUWELINK, Hessel H.; SCHUITEMA, Jaap J. Learning to think critically through Socratic dialogue: Evaluating a series of lessons designed for secondary vocational education. *Thinking Skills and Creativity*, v. 50, 101422, 2023.

MARSHALL, Michael. *Reading Plato's Dialogues to Enhance Learning and Inquiry: Exploring Socrates' Use of Protreptic for Student Engagement*. London: Routledge, 2020.

POPPER, Karl Raimund. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge Classics, 2002.

RAJTMAJER, Sarah M.; ERRINGTON, Timothy M.; HILLARY, Frank G. How failure to falsify in high-volume science contributes to the replication crisis. *eLife*, v. 11, e78830, 2022.

TURÓS, Miklós; KENYERES, András Z.; BALLA, Gergely; NAGY, Judit; HORVÁTH, László. A Toulmin Model Analysis of Student Argumentation on Artificial Intelligence. *Education Sciences*, v. 15, n. 9, 1226, 2025.

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

NEUROSCIENCE AND MEANINGFUL LEARNING IN THE SCHOOL CONTEXT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-010

Joseval Evangelista de Jesus de Oliveira Filho
Dr. em Ciências da Educação pela ULDV
E-mail: filhojoseval@hotmail.com

RESUMO

A neurociência aplicada à educação tem contribuído significativamente para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da neurociência para a aprendizagem significativa, destacando a importância de fatores cognitivos, emocionais e pedagógicos no desenvolvimento do estudante. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura, realizada por meio da análise de livros, artigos científicos e publicações acadêmicas sobre neurociência, aprendizagem significativa e práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que o cérebro aprende de maneira mais eficiente quando o conteúdo possui significado, está associado às experiências prévias do aluno e é trabalhado em ambientes emocionalmente positivos. A aprendizagem significativa favorece maior retenção do conhecimento, desenvolvimento do pensamento crítico e participação ativa dos estudantes no processo educativo. Além disso, metodologias ativas, recursos tecnológicos e estratégias interativas demonstram impacto positivo no desempenho escolar. Conclui-se que a integração entre neurociência e educação pode contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e centradas no aluno, promovendo melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Neurociência; Aprendizagem significativa; Educação; Ensino-aprendizagem; Neuroeducação.

ABSTRACT

Neuroscience applied to education has significantly contributed to the understanding of teaching and learning processes in the school context. This study aims to analyze the contributions of neuroscience to meaningful learning, highlighting the importance of cognitive, emotional, and pedagogical factors in student development. This is a literature review study conducted through the analysis of books, scientific articles, and academic publications on neuroscience, meaningful learning, and pedagogical practices. The results show that the brain learns more efficiently when the content is meaningful, related to students' previous experiences, and developed in emotionally positive environments. Meaningful learning promotes

greater knowledge retention, critical thinking development, and active student participation in the educational process. Furthermore, active methodologies, technological resources, and interactive strategies demonstrate a positive impact on school performance. It is concluded that the integration between neuroscience and education can contribute to more effective, inclusive, and student-centered pedagogical practices, improving the teaching-learning process.

Keywords: Neuroscience; Meaningful learning; Education; Teaching-learning process; Neuroeducation.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar tem sido amplamente estudada ao longo das últimas décadas sob diferentes perspectivas teóricas, envolvendo a psicologia da educação, a pedagogia e, mais recentemente, as neurociências. Nesse cenário, a neurociência aplicada à educação surge como um campo interdisciplinar que busca compreender como o cérebro aprende, processa informações, armazena memórias e constrói conhecimentos, contribuindo significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, é um conceito central para a compreensão de como o conhecimento é construído de forma duradoura e funcional. Segundo essa abordagem, o aprendizado ocorre de maneira mais efetiva quando novas informações são relacionadas a conhecimentos prévios já existentes na estrutura cognitiva do aluno.

Assim, o processo de ensino deve favorecer a conexão entre o novo e o já conhecido, promovendo compreensão e não apenas memorização mecânica.

Nesse contexto, as contribuições da neurociência têm ampliado a compreensão sobre os mecanismos biológicos da aprendizagem, evidenciando que o cérebro não é uma estrutura fixa, mas altamente plástico e capaz de reorganizar-se em função das experiências. Esse princípio, conhecido como neuroplasticidade, reforça a importância de práticas pedagógicas diversificadas, contextualizadas e significativas.

No ambiente escolar, ainda é comum a utilização de metodologias tradicionais baseadas na transmissão passiva de conteúdos, o que pode dificultar a consolidação de aprendizagens duradouras. A integração entre neurociência e educação propõe uma mudança nesse paradigma, incentivando estratégias que considerem emoções, atenção, memória, motivação e experiências prévias dos estudantes.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da neurociência para a compreensão da aprendizagem significativa no contexto escolar, destacando práticas pedagógicas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem e promovem maior engajamento dos estudantes.

A relevância deste tema está na necessidade de aproximar os conhecimentos científicos sobre o funcionamento do cérebro das práticas educacionais, contribuindo para uma educação mais eficiente, inclusiva e centrada no aluno.

2 METODOLOGIA

O presente estudo tomou como fundamento a metodologia quantitativa de pesquisa, de teor exploratória, através do marco teórico desenvolvido. Como afirma o autor Gil, (2010, p.44) "com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Utilizou-se também os critérios para a construção de citações de autores específicos para construção do universo estudado, o método de coleta de dados, a maneira de tratamento desses dados e, finalizando, as limitações do método escolhido. Segundo o autor Gil, (2010, p. 41), com base em seus objetivos gerais, a pesquisa pode ser classificada como: exploratória, descritiva ou explicativa. Tendo como base os objetivos dessa pesquisa, esta pode ser classificada como exploratória pois tem a finalidade de "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito" (Gil, 2010, p.41).

Segundo o autor Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo é: "o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constrói seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam."

Ao tratar-se do tipo de pesquisa escolhido para a realização da pesquisa qualitativa enquadra-se como exploratória de cunho investigativo. A qual é realizada em áreas na qual existe pouco conhecimento acumulado e sistematizado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 NEUROCIÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A neurociência é um campo interdisciplinar dedicado ao estudo do sistema nervoso, abrangendo sua estrutura, funcionamento e relações com o comportamento humano. Nas últimas décadas, esse campo tem se aproximado da educação, originando a neurociência educacional, que busca compreender como o cérebro aprende e como esses conhecimentos podem ser aplicados ao processo de ensino-aprendizagem (Cosenza; Guerra, 2011).

De acordo com estudos da área, a aprendizagem envolve modificações nas conexões neurais, sendo influenciada por fatores cognitivos, emocionais e ambientais. Isso significa que aprender não é apenas memorizar conteúdos, mas reorganizar estruturas cerebrais a partir de experiências significativas (Mora, 2017).

Nesse sentido, a neurociência contribui para a educação ao oferecer bases científicas que ajudam o professor a compreender melhor o funcionamento do cérebro e, consequentemente, planejar estratégias

pedagógicas mais eficazes. Assim, ela não substitui a pedagogia, mas a complementa (Cosenza; Guerra, 2011).

3.2 NEUROPLASTICIDADE E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Um dos conceitos centrais da neurociência aplicada à educação é a neuroplasticidade, definida como a capacidade do cérebro de se modificar estrutural e funcionalmente ao longo da vida em resposta às experiências (Lent, 2010).

Esse conceito demonstra que o cérebro humano é dinâmico e adaptável, sendo capaz de formar novas conexões sinápticas a partir da aprendizagem. Quanto mais significativo e repetido for um estímulo, mais fortes se tornam essas conexões neurais (Damásio, 2012).

No contexto escolar, a neuroplasticidade reforça a ideia de que todos os alunos são capazes de aprender, desde que sejam expostos a ambientes e metodologias adequadas. Isso implica a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade, a experimentação e a resolução de problemas (Fonseca, 2014).

3.3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEGUNDO AUSUBEL

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, afirma que o aprendizado ocorre de forma mais eficiente quando novas informações são relacionadas a conhecimentos prévios já existentes na estrutura cognitiva do aluno (Ausubel, 2003).

Segundo o autor, diferentemente da aprendizagem mecânica, a aprendizagem significativa promove compreensão duradoura, pois o conhecimento passa a ter sentido para o estudante. Para isso, três condições são essenciais: disposição para aprender, material potencialmente significativo e presença de conhecimentos prévios relevantes (Ausubel, 2003).

Nesse processo, o professor assume papel fundamental como mediador, organizando os conteúdos de forma estruturada e contextualizada, favorecendo a construção de significados (Moreira, 2011).

3.4 EMOÇÃO, MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

A neurociência evidencia que as emoções desempenham papel central no processo de aprendizagem. Segundo Damásio (2012), emoção e razão não são processos separados, mas interdependentes na construção do conhecimento.

Estruturas cerebrais como o sistema límbico estão diretamente envolvidas na regulação emocional e na consolidação da memória. Experiências emocionalmente positivas favorecem a aprendizagem, enquanto emoções como medo e estresse podem prejudicar o desempenho cognitivo (Cosenza; Guerra, 2011).

Além disso, a motivação é essencial para o engajamento do aluno. Quando o estudante se sente motivado, há liberação de dopamina, neurotransmissor associado ao prazer e à recompensa, o que favorece o processo de aprendizagem (Mora, 2017).

3.5 ATENÇÃO, MEMÓRIA E PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

A atenção é um mecanismo cognitivo essencial para a aprendizagem, pois atua como filtro seletivo das informações do ambiente. Sem atenção, não há processamento eficiente nem armazenamento adequado do conteúdo na memória (Lent, 2010). A memória, por sua vez, é responsável pela codificação, armazenamento e recuperação das informações. Ela é fortalecida quando o conteúdo é significativo e associado a experiências anteriores (Izquierdo, 2011).

Estudos indicam que a aprendizagem significativa ocorre quando há consolidação na memória de longo prazo, o que depende da repetição, da relevância e da emoção associada ao conteúdo (Izquierdo, 2011).

3.5.1 Práticas pedagógicas baseadas na neurociência

As práticas pedagógicas baseadas na neurociência buscam alinhar o ensino ao funcionamento do cérebro humano. Entre essas práticas, destacam-se as metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, gamificação e sala de aula invertida têm demonstrado maior eficácia no engajamento e na retenção do conhecimento. Essas metodologias estimulam diferentes áreas do cérebro e favorecem a construção ativa do saber (Moran, 2015).

Além disso, o uso de recursos tecnológicos amplia as possibilidades de aprendizagem, pois permite a integração de estímulos visuais, auditivos e interativos, favorecendo diferentes estilos de aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

3.6 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Apesar dos avanços, a aplicação da neurociência na educação ainda enfrenta desafios. Um dos principais é a formação docente, pois muitos professores não possuem conhecimento suficiente sobre os princípios básicos da neurociência (Fonseca, 2014).

Outro problema é a disseminação de “neuromitos”, que são interpretações equivocadas de descobertas científicas, podendo levar a práticas pedagógicas inadequadas (Dehaene, 2012).

Além disso, limitações estruturais das escolas também dificultam a aplicação de metodologias inovadoras. No entanto, as perspectivas são positivas, pois há crescente interesse na neuroeducação e na formação continuada de professores (Mora, 2017).

4 DISCUSSÃO

A análise da literatura sobre neurociência e aprendizagem significativa no contexto escolar evidencia um conjunto consistente de achados que reforçam a importância de práticas pedagógicas alinhadas ao funcionamento do cérebro humano. De forma geral, os estudos indicam que o processo de aprendizagem é mais eficiente quando envolve significação, emoção, interação ativa e contextualização dos conteúdos.

Um dos principais resultados identificados refere-se à relevância da neuroplasticidade cerebral como base para a aprendizagem. As pesquisas demonstram que o cérebro possui capacidade contínua de reorganização estrutural e funcional a partir de estímulos ambientais e experiências vividas. Isso significa que todos os estudantes são capazes de aprender, independentemente de suas dificuldades iniciais, desde que sejam expostos a estratégias pedagógicas adequadas. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental ao oferecer experiências diversificadas que estimulem a formação e o fortalecimento de conexões neurais.

Outro ponto recorrente na literatura é a importância da emoção no processo de aprendizagem. Estudos da neurociência cognitiva apontam que emoções positivas favorecem a ativação de áreas cerebrais relacionadas à memória e à atenção, como o sistema límbico. Em contrapartida, estados emocionais negativos, como estresse e ansiedade, podem prejudicar a consolidação da aprendizagem. Assim, ambientes escolares acolhedores, que promovem segurança emocional, tendem a potencializar o desempenho dos alunos.

Esse achado reforça a necessidade de o professor considerar não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos no planejamento das aulas. Além disso, os resultados mostram que a atenção é um fator determinante para a aprendizagem significativa. A neurociência evidencia que o cérebro humano seleciona apenas parte dos estímulos recebidos, filtrando informações consideradas relevantes.

Dessa forma, estratégias pedagógicas que utilizam recursos visuais, exemplos práticos, tecnologia educacional e metodologias ativas conseguem captar melhor a atenção dos estudantes. Isso contribui para maior engajamento e, consequentemente, melhor retenção do conteúdo. No que se refere à aprendizagem significativa proposta por Ausubel, os estudos analisados confirmam que o conhecimento é mais bem assimilado quando o aluno consegue relacionar novas informações com estruturas cognitivas previamente existentes.

Essa conexão entre o novo e o já conhecido favorece a construção de significados duradouros, ao contrário da aprendizagem mecânica, baseada na memorização temporária. Nesse contexto, o papel do professor como mediador torna-se essencial, pois cabe a ele organizar os conteúdos de forma que facilitem essas conexões cognitivas.

Outro resultado relevante diz respeito ao impacto das metodologias ativas de ensino. Estratégias como aprendizagem baseada em problemas (PBL), sala de aula invertida, gamificação e projetos interdisciplinares demonstram maior eficácia na promoção da aprendizagem significativa. Essas metodologias estimulam o protagonismo do estudante, tornando-o participante ativo do processo educativo. A literatura aponta que, ao se envolverem diretamente na construção do conhecimento, os alunos desenvolvem maior autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas.

Observa-se também que o uso de recursos tecnológicos e multimodais contribui significativamente para o processo de aprendizagem. Ferramentas digitais, vídeos, simulações e ambientes virtuais favorecem a estimulação de diferentes áreas do cérebro simultaneamente, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível. No entanto, os estudos alertam que o uso da tecnologia deve ser planejado pedagogicamente, evitando que se torne apenas um recurso ilustrativo sem intencionalidade educativa.

Outro aspecto importante identificado é a influência da memória no processo de aprendizagem significativa. A neurociência indica que a consolidação da memória depende da repetição, da relevância e da emoção associada ao conteúdo. Quando o aprendizado ocorre de forma significativa, as informações são armazenadas de maneira mais estável na memória de longo prazo. Isso contribui para a aplicação do conhecimento em diferentes contextos, característica essencial da aprendizagem efetiva.

A discussão dos resultados também evidencia desafios enfrentados no contexto escolar. Apesar dos avanços teóricos, ainda predominam práticas pedagógicas tradicionais baseadas na transmissão de conteúdos e na memorização mecânica. Esse modelo de ensino tende a limitar o potencial cognitivo dos estudantes, pois não favorece a construção ativa do conhecimento. Além disso, a falta de formação docente em neurociência aplicada à educação é apontada como um obstáculo para a implementação de práticas mais eficazes.

Por outro lado, os estudos destacam avanços significativos na compreensão da importância de uma educação centrada no aluno. A integração entre neurociência e pedagogia permite o desenvolvimento de estratégias mais eficazes, que respeitam o ritmo de aprendizagem de cada estudante e valorizam suas experiências prévias. Essa abordagem contribui para uma educação mais inclusiva, dinâmica e humanizada.

Em síntese, os resultados analisados indicam que a aprendizagem significativa é potencializada quando há articulação entre fatores cognitivos, emocionais e sociais. A neurociência oferece fundamentos importantes para compreender como o cérebro aprende, enquanto a pedagogia traduz esses conhecimentos em práticas educativas aplicáveis no contexto escolar. Dessa forma, a integração entre essas áreas representa um caminho promissor para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

A neurociência aplicada à educação representa um avanço significativo na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Seus estudos demonstram que aprender não é apenas um processo intelectual, mas também emocional e biológico.

A aprendizagem significativa, nesse contexto, mostra-se essencial para a construção de conhecimentos duradouros, pois valoriza a experiência prévia do aluno e promove conexões cognitivas mais profundas.

Conclui-se que a integração entre neurociência e práticas pedagógicas pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais dinâmico, inclusivo e eficaz. No entanto, ainda é necessário ampliar a formação de professores nessa área, para que possam aplicar esses conhecimentos de forma prática no cotidiano escolar.

Portanto, investir em metodologias baseadas na neurociência e na aprendizagem significativa é fundamental para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, V. da. **Neuropsicologia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2010.

MORA, F. **Neuroeducação: só se pode aprender aquilo que se ama**. São Paulo: Almedina, 2017.

MORAN, J. M. **Educação inovadora e metodologias ativas.** Campinas: Papirus, 2015.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: LF Editorial, 2011.

ENTRE ALGORITMOS E APRENDIZAGEM: A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO AGENTE TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

BETWEEN ALGORITHMS AND LEARNING: ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TRANSFORMATIVE AGENT OF CONTEMPORARY EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-011

Lilian de Souza Batista Silva
Mestranda em Letras - PROFLETRAS
IFRN / UFRN
E-mail: lilian.souza@ufrn.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3718-8807

Ali Iddar
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
E-mail: ali.iddar@acad.ufsm.br
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-3229-0519

Caio Engelmann
Mestrado em Ciência da Educação/1º
Uninter Christian of American LLC
E-mail: engelmanncaio1@gmail.com
ORCID: orcid.org/0009-0002-0002-0442

Célio Alves Ribeiro
Licenciado em Ciências Biológicas
Universidade Federal do Ceará
E-mail: celio.ribeiro@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0010-5112

Érika Fátima de Arruda
Doutoranda em Geografia
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
E-mail: erika.arruda@unemat.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1179-2490

Karla Simone da Silva Costa
Mestranda em Ensino na Educação Básica
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
E-mail: karladeboramell@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1409954812981276

Marcus Vinícius da Silva
Licenciatura em Física
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
E-mail: profmarcusvinicius10@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7389066358469190

Raiane Lima Silveira
Licenciada em Biologia
Universidade Tiradentes
E-mail: raianebiologa@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3563059258570525

Rylla Érika Bezerra de Lima
Mestrado em Gestão Pública
Universidade Federal de Pernambuco
E-mail: rylla.lima@ufrpe.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6234-7220

Sidney Barbosa de Sena
Dra. em Gestão Democrática
Estácio de Sá
E-mail: sidneybarbosa36@yahoo.com.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5963269400733085

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como a Inteligência Artificial (IA) atua como agente transformador da educação contemporânea, destacando suas contribuições, desafios e impactos nos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, realizada entre março e abril de 2026. A busca foi conduzida nas bases de dados Scopus, ScienceDirect, Web of Science e IEEE Xplore, utilizando descritores relacionados à inteligência artificial, educação, IA generativa, aprendizagem personalizada e tecnologias educacionais. Após aplicação dos critérios de elegibilidade, 18 estudos compuseram a amostra final. Os resultados evidenciaram que a IA promove a personalização da aprendizagem, amplia a autonomia discente, favorece metodologias ativas e contribui para a adaptação de conteúdos e avaliações às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, verificou-se que ferramentas de IA generativa potencializam a produção de materiais didáticos e o suporte pedagógico. Contudo, também foram identificados desafios relacionados à ética, privacidade de dados, desigualdades digitais e formação docente. Conclui-se que a Inteligência Artificial possui elevado potencial para transformar a educação contemporânea, desde que sua implementação ocorra de forma ética, inclusiva e articulada à mediação humana e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Palavras-chave: Alfabetização digital; Ensino personalizado; Inovação pedagógica; Tecnologias educacionais; Transformação digital.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how Artificial Intelligence (AI) acts as a transformative agent in contemporary education, highlighting its contributions, challenges, and impacts on teaching and learning processes. This is an integrative literature review with a qualitative, exploratory, and descriptive approach, conducted between March and April 2026. The search was carried out in the Scopus, ScienceDirect, Web of Science, and IEEE Xplore databases using descriptors related to artificial intelligence, education, generative AI, personalized learning, and educational technologies. After applying the eligibility criteria, 18 studies were included in the final sample. The findings revealed that AI promotes personalized learning, enhances student autonomy, supports active methodologies, and contributes to the adaptation of educational content and assessments according to students' individual needs. Furthermore, generative AI tools were shown to strengthen the production of teaching materials and pedagogical support. However, challenges related to ethics, data privacy, digital inequalities, and teacher training were also identified. It is concluded that Artificial Intelligence has significant potential to transform contemporary education, provided that its implementation occurs in an ethical, inclusive manner and remains associated with human mediation and the development of critical thinking.

Keywords: Digital literacy; Educational technologies; Instructional innovation; Personalized learning; Digital transformation.

1 INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) pode ser compreendida como um conjunto de tecnologias e sistemas computacionais capazes de simular processos cognitivos humanos, como aprendizagem, raciocínio, tomada de decisão e resolução de problemas, utilizando modelos capazes de processar grandes volumes de dados e gerar respostas cada vez mais sofisticadas (Ahmed *et al.,* 2024). Nas últimas décadas, seu desenvolvimento tem promovido profundas transformações em diferentes setores da sociedade, especialmente no campo educacional. O avanço de tecnologias baseadas em algoritmos inteligentes, aprendizagem de máquina e inteligência artificial generativa vem redefinindo práticas pedagógicas, metodologias de ensino e processos de aprendizagem, possibilitando novas formas de interação entre estudantes, professores e conhecimento. Nesse contexto, ferramentas como chatbots educacionais, plataformas adaptativas e sistemas de personalização do ensino têm se consolidado como recursos relevantes para a educação do século XXI, ampliando as possibilidades de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento em ambientes educacionais digitais (Kamalov; Calonge; Gurrib, 2023).

A crescente inserção da IA nos ambientes educacionais está relacionada à busca por metodologias mais dinâmicas, inclusivas e personalizadas. Segundo Holmes e Tuomi (2022), a inteligência artificial na

educação apresenta potencial para ampliar experiências de aprendizagem, automatizar tarefas pedagógicas e oferecer suporte à tomada de decisões educacionais. De forma semelhante, Bahroun *et al.* (2023) destacam que a IA generativa vem revolucionando práticas educacionais ao favorecer processos de ensino mais interativos e centrados no estudante.

Entretanto, apesar das potencialidades apresentadas, a utilização dessas tecnologias também levanta questionamentos relacionados à ética, à formação docente, à dependência tecnológica e às desigualdades de acesso digital. Bulathwela *et al.* (2024) alertam que a inteligência artificial, por si só, não democratiza a educação, sendo necessário considerar fatores sociais, econômicos e estruturais para garantir inclusão e equidade no contexto educacional. Além disso, Chan e Tsi (2024) apontam que professores e estudantes demonstram percepções ambíguas acerca da IA, reconhecendo benefícios pedagógicos, mas também manifestando preocupações quanto à substituição do papel docente e à perda da autonomia intelectual.

Diante disso, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a inteligência artificial vem atuando como agente transformador da educação contemporânea e quais são seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem? A investigação desse tema torna-se relevante devido à rápida expansão das tecnologias digitais educacionais e à necessidade de compreender criticamente suas contribuições, limites e desafios no ambiente escolar e acadêmico.

Evidencia-se, que o potencial da IA para promover a personalização da aprendizagem, apoio ao ensino autônomo e ampliação das experiências educacionais digitais. Adiguzel, Kaya e Cansu (2023) ressaltam que ferramentas como o ChatGPT possibilitam novas estratégias de ensino, comunicação e construção do conhecimento. Já Guettala *et al.* (2024) enfatizam que a inteligência artificial generativa contribui para o desenvolvimento de ambientes adaptativos e personalizados, favorecendo diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Dessa forma, compreender os impactos e implicações da IA na educação contemporânea mostra-se fundamental para refletir sobre os rumos futuros do ensino em uma sociedade cada vez mais digitalizada.

Esta pesquisa fundamenta-se na necessidade de ampliar discussões acadêmicas acerca da relação entre educação e inteligência artificial, considerando os impactos sociais, pedagógicos e tecnológicos decorrentes dessa integração. Conforme Walter (2024), o desenvolvimento da alfabetização em IA, do pensamento crítico e da engenharia de prompts torna-se essencial para preparar estudantes e educadores para os desafios educacionais emergentes. Além disso, Kamalov, Calonge e Gurrib (2023) afirmam que a IA representa uma revolução multifacetada capaz de transformar significativamente os sistemas educacionais contemporâneos.

O objetivo geral deste estudo é analisar como a inteligência artificial atua como agente transformador da educação contemporânea. Como objetivos específicos, busca-se: compreender as

principais aplicações da IA no contexto educacional; identificar benefícios e desafios associados ao uso dessas tecnologias; e discutir os impactos da IA na atuação docente e na aprendizagem dos estudantes.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, realizada entre março e abril de 2026. Estudos exploratórios e descritivos possibilitam maior aprofundamento e compreensão do fenômeno investigado, contribuindo para ampliação do conhecimento científico acerca das transformações educacionais mediadas pelas tecnologias digitais (Gil, 2019).

A questão norteadora desta revisão foi formulada da seguinte maneira: de que forma a inteligência artificial vem transformando a educação contemporânea e quais são os principais benefícios, desafios e impactos associados à utilização dessas tecnologias nos processos educacionais?

A busca dos estudos foi realizada nas bases de dados científicas Scopus, ScienceDirect, Web of Science e IEEE Xplore, selecionadas devido à relevância, abrangência e volume de publicações relacionadas à inteligência artificial, tecnologias educacionais e inovação pedagógica. O recorte temporal adotado compreendeu o período entre 2020 e 2026, considerando a intensificação das pesquisas relacionadas à inteligência artificial generativa e sua aplicação no contexto educacional contemporâneo.

Foram utilizados descritores controlados e não controlados, além de termos em inglês, combinados pelos operadores booleanos *AND*. A estratégia de busca foi estruturada da seguinte forma: *(artificial intelligence) AND (education) AND (generative AI) AND (personalized learning) AND (educational technologies) AND (digital transformation).*

Os critérios de inclusão abrangeram artigos científicos completos publicados nos últimos 5 anos, disponíveis integralmente em qualquer idioma passível de tradução, que abordassem aspectos relacionados à inteligência artificial na educação, ensino personalizado, alfabetização digital, inteligência artificial generativa, inovação pedagógica, aprendizagem adaptativa, formação docente e impactos das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Foram excluídos estudos duplicados, cartas ao editor, dissertações, teses, trabalhos incompletos e publicações que não apresentavam relação direta com a temática proposta.

A busca inicial identificou 214 estudos potencialmente relevantes. Após aplicação do recorte temporal e análise da disponibilidade do texto completo, 52 estudos foram excluídos. Em seguida, 36 publicações duplicadas foram removidas, permanecendo 126 artigos para leitura dos títulos e resumos. Nessa etapa, 81 estudos foram excluídos por não atenderem diretamente à temática proposta. Assim, 45 artigos seguiram para leitura na íntegra. Após análise crítica e aplicação dos critérios de elegibilidade, 27 estudos foram excluídos por não apresentarem relação direta com os impactos da inteligência artificial na

educação contemporânea ou por não discutirem aspectos pedagógicos, tecnológicos e éticos relacionados ao uso da IA. Dessa forma, 18 artigos compuseram a amostra final.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material, categorização temática e interpretação dos achados científicos. A partir dessa análise, os estudos foram organizados em categorias relacionadas às potencialidades da inteligência artificial na educação, personalização da aprendizagem, impactos na atuação docente, desafios éticos e desigualdades digitais.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida a partir de dados secundários disponíveis na literatura científica, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados evidenciou que a Inteligência Artificial (IA) vem consolidando sua presença como uma das principais forças transformadoras da educação contemporânea. As pesquisas demonstram que tecnologias baseadas em IA generativa ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem ao oferecer recursos de personalização, adaptação curricular, suporte à avaliação e desenvolvimento da autonomia discente. Além disso, ferramentas como o ChatGPT têm contribuído para a produção de conteúdos educacionais, resolução de dúvidas e estímulo à aprendizagem ativa, configurando-se como instrumentos capazes de remodelar práticas pedagógicas tradicionais.

Os principais benefícios e desafios identificados na literatura encontram-se sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Principais contribuições e desafios da Inteligência Artificial na educação contemporânea

Autor(es)	Objetivo	Principais resultados
Holmes e Tuomi (2022)	Apresentar o estado da arte da Inteligência Artificial na educação.	Os autores identificaram que a IA já desempenha papel relevante na automação de processos educacionais, no monitoramento do desempenho discente e na oferta de suporte à tomada de decisões pedagógicas, destacando seu potencial para transformar a gestão e a personalização da aprendizagem.
Adiguzel, Kaya e Cansu (2023)	Analisar o potencial transformador do ChatGPT na educação.	O estudo demonstrou que o ChatGPT pode atuar como ferramenta de apoio ao ensino e à aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento, a resolução de problemas, a produção de conteúdos e a interação educacional em diferentes níveis de ensino.

Ali *et al.* (2023)	Avaliar o uso do chatbot TeacherGAIA no apoio à aprendizagem autodirigida e à autoavaliação.	Os resultados evidenciaram que o uso de chatbots educacionais potencializa a autonomia discente, incentiva a aprendizagem autorregulada e amplia as oportunidades de feedback contínuo, contribuindo para o desenvolvimento de competências metacognitivas.
Bahroun *et al.* (2023)	Realizar uma revisão abrangente sobre a IA generativa em ambientes educacionais.	A revisão apontou crescimento acelerado das aplicações de IA generativa na educação, especialmente em sistemas de tutoria inteligente, elaboração de materiais didáticos e adaptação de conteúdos, reforçando seu potencial de inovação pedagógica.
Kadaruddin (2023)	Discutir estratégias inovadoras de ensino apoiadas pela IA generativa.	O estudo destacou que a IA favorece a implementação de metodologias ativas, estimula a aprendizagem colaborativa e fortalece o desenvolvimento de habilidades essenciais para os desafios acadêmicos e profissionais do século XXI.
Kamalov, Calonge e Gurrib (2023)	Analisar a nova era da IA na educação sob uma perspectiva sustentável e multifacetada.	Os autores concluíram que a IA promove uma transformação estrutural dos sistemas educacionais ao ampliar a eficiência institucional, otimizar recursos pedagógicos e impulsionar modelos de aprendizagem mais flexíveis e personalizados.
Ahmed *et al*. (2024)	Mapear oportunidades, desafios e percepções estudantis sobre a IA generativa na educação.	Verificou-se elevada aceitação estudantil das tecnologias de IA, associada ao potencial de inovação e apoio à aprendizagem, embora tenham sido identificadas preocupações relacionadas à ética, confiabilidade das respostas e integridade acadêmica.
Almasri *et al.* (2024)	Revisar evidências empíricas sobre o impacto da IA no ensino e aprendizagem de ciências.	A revisão demonstrou que a IA contribui para aumentar o engajamento dos estudantes, favorecer a compreensão de conceitos complexos e melhorar o desempenho acadêmico por meio de experiências de aprendizagem personalizadas.
Arslan *et al.* (2024)	Investigar oportunidades e desafios da IA generativa na avaliação educacional personalizada.	Os resultados indicaram que a IA possui capacidade de adaptar avaliações às necessidades individuais dos estudantes e fornecer feedback instantâneo, embora desafios relacionados à equidade, transparência e validade permaneçam relevantes.
Bulathwela *et al.* (2024)	Discutir o papel da IA na democratização da educação e nas desigualdades educacionais.	O estudo evidenciou que os benefícios da IA dependem das condições de acesso tecnológico e inclusão digital, alertando que sua implementação sem políticas adequadas pode aprofundar desigualdades educacionais já existentes.
Chan e Tsi (2024)	Analisar percepções de professores e estudantes sobre a possibilidade de a IA substituir docentes.	Os participantes reconheceram a relevância da IA como ferramenta de apoio pedagógico, porém consideraram indispensável a presença

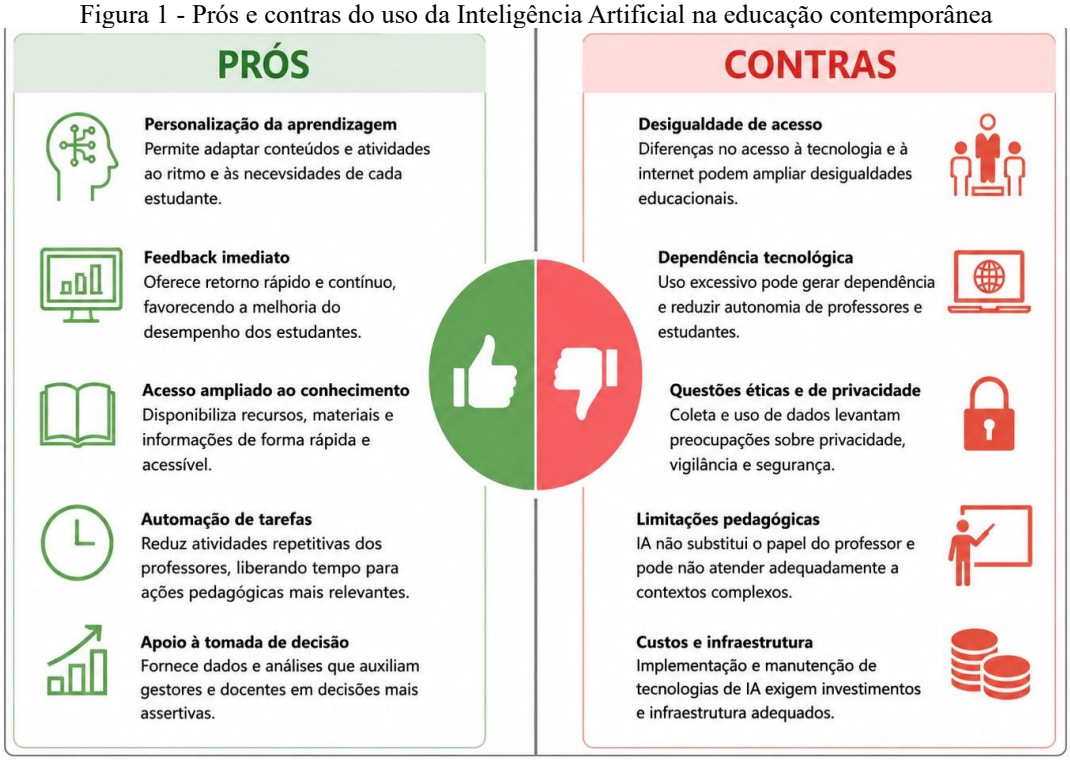
		do professor para a mediação didática, o acompanhamento socioemocional e a formação crítica dos estudantes.
Guettala *et al*. (2024)	Investigar como a IA generativa favorece a aprendizagem adaptativa e personalizada.	Os autores demonstraram que sistemas baseados em IA conseguem adaptar conteúdos, atividades e estratégias de ensino ao perfil individual dos estudantes, promovendo maior efetividade nos processos de aprendizagem.
Jauhiainen e Guerra (2024)	Avaliar o uso do ChatGPT na personalização dinâmica de materiais escolares.	O estudo mostrou que a IA generativa permite a criação de materiais didáticos customizados, ajustados ao nível de conhecimento, ritmo de aprendizagem e necessidades específicas dos alunos.
Walter (2024)	Discutir a importância da alfabetização em IA, engenharia de prompts e pensamento crítico na educação.	Os resultados ressaltaram que o desenvolvimento da literacia em IA, aliado ao pensamento crítico e à capacidade de elaborar prompts eficientes, constitui competência fundamental para o uso responsável e produtivo dessas tecnologias.
Garzón, Patiño e Marulanda (2025)	Identificar tendências, benefícios e desafios da IA na educação.	A revisão identificou crescimento contínuo das aplicações educacionais da IA, destacando benefícios relacionados à personalização, eficiência pedagógica e suporte à aprendizagem, além de desafios éticos, técnicos e formativos.
Giannakos *et al.* (2025)	Examinar promessas e desafios da IA generativa no contexto educacional.	Os autores concluíram que a IA generativa possui elevado potencial para redefinir práticas educacionais, desde que sua implementação seja acompanhada por regulamentação adequada, supervisão humana e desenvolvimento de competências digitais.
Lang *et al.* (2025)	Apresentar perspectivas futuras da IA generativa na educação.	O estudo apontou que a evolução da IA tende a ampliar a aprendizagem adaptativa, fortalecer ecossistemas educacionais inteligentes e promover experiências formativas cada vez mais personalizadas, interativas e orientadas por dados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os resultados indicam que a personalização do ensino constitui uma das maiores vantagens da IA no ambiente educacional. Estudos apontam que algoritmos inteligentes conseguem adaptar conteúdos, atividades e avaliações às necessidades individuais dos estudantes, favorecendo experiências de aprendizagem mais significativas e eficazes (Guettala *et al*., 2024; Jauhiainem; Guerra, 2024). Paralelamente, ferramentas de IA generativa contribuem para o fortalecimento da aprendizagem autodirigida e da autoavaliação, permitindo que os alunos assumam papel mais ativo na construção do conhecimento (Ali *et al*., 2023).

Os aspectos positivos e negativos do uso da IA na educação contemporânea podem ser observados na Figura 1.

Figura 1 - Prós e contras do uso da Inteligência Artificial na educação contemporânea

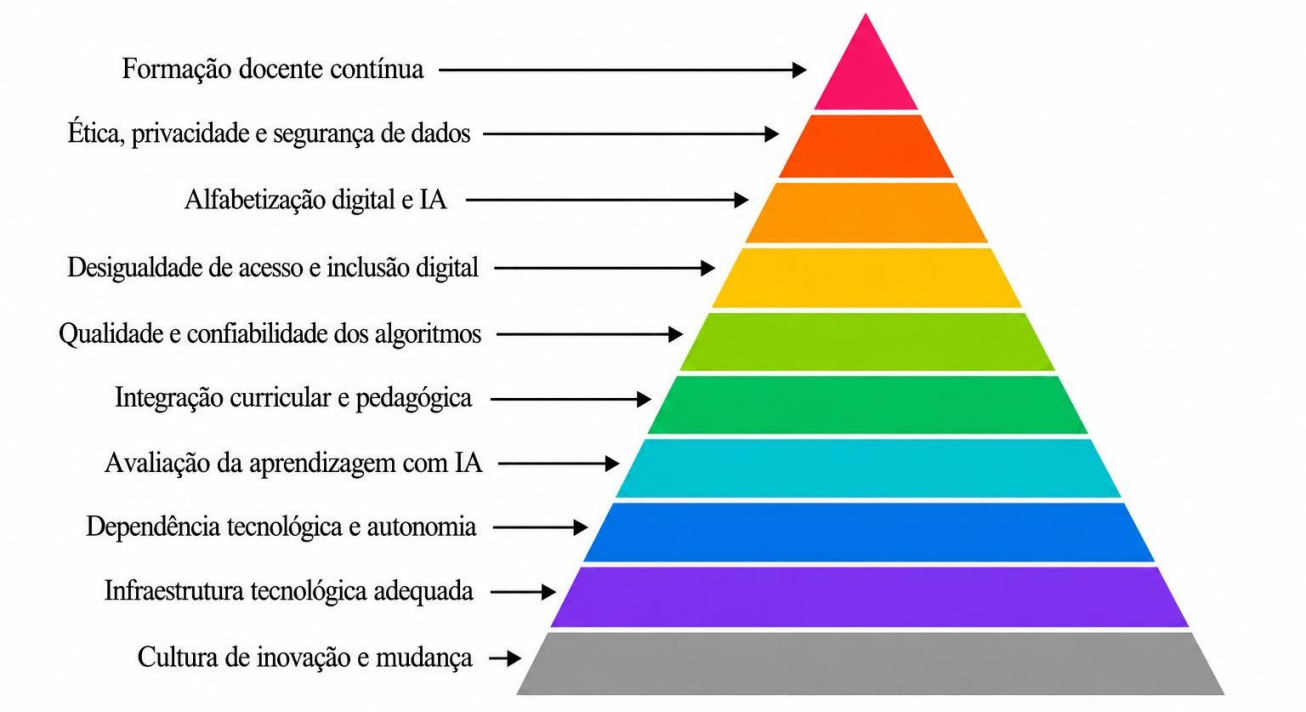


Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Apesar dos avanços observados, destaca-se, que a adoção da IA não garante, por si só, a democratização da educação. Barreiras relacionadas ao acesso tecnológico, infraestrutura digital e capacitação docente podem ampliar desigualdades já existentes, especialmente em contextos socioeconômicos vulneráveis (Bulathwela *et al.,* 2024). Ademais, pesquisadores ressaltam preocupações envolvendo transparência algorítmica, proteção de dados e uso ético dessas ferramentas nos processos educativos (Ahmed *et al*., 2024; Arslan *et al*., 2024).

Os principais obstáculos para a implementação efetiva da IA na educação são apresentados na Figura 2.

Figura 2 - Pirâmide dos desafios da Inteligência Artificial na educação contemporânea



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Por fim, verificou-se que a transformação educacional promovida pela IA depende da integração equilibrada entre inovação tecnológica e mediação humana. Os estudos mostram que professores e estudantes não percebem a IA como substituta do docente, mas como ferramenta complementar capaz de potencializar processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, torna-se fundamental investir em alfabetização em IA, pensamento crítico e engenharia de prompts, garantindo que o uso dessas tecnologias ocorra de maneira ética, inclusiva e pedagogicamente significativa.

A analisados evidencia que a Inteligência Artificial (IA) ultrapassa a condição de inovação tecnológica isolada para assumir papel estratégico na reconfiguração dos processos educacionais contemporâneos. Nesse contexto, observa-se que sua contribuição não se restringe à automatização de tarefas ou à disponibilização de recursos digitais, mas envolve transformações significativas nas formas de ensinar, aprender, avaliar e construir conhecimento. A literatura demonstra consenso quanto ao potencial da IA para promover ambientes educacionais mais dinâmicos, responsivos e centrados nas necessidades dos estudantes, alinhando-se às demandas de uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações e pela crescente digitalização das relações humanas.

Ao analisar a evolução da IA na educação, Holmes e Tuomi (2022) destacam que essa tecnologia tem possibilitado o desenvolvimento de sistemas capazes de monitorar continuamente o progresso dos estudantes, fornecendo subsídios para intervenções pedagógicas mais precisas e individualizadas. Em consonância com essa perspectiva, Kamalov, Calonge e Gurrib (2023) argumentam que a IA representa uma revolução multifacetada, capaz de impactar simultaneamente a gestão educacional, o planejamento

pedagógico e os processos de aprendizagem. Essa convergência de ideias sugere que a tecnologia não deve ser compreendida apenas como ferramenta de apoio, mas como elemento estruturante de novos paradigmas educacionais.

No que se refere à personalização da aprendizagem, os estudos demonstram elevada concordância quanto aos benefícios proporcionados pela IA generativa. Guettala *et al.* (2024) afirmam que os sistemas inteligentes permitem adaptar conteúdos, atividades e estratégias didáticas às características individuais dos estudantes, favorecendo experiências de aprendizagem mais significativas. De forma semelhante, Jauhiainen e Guerra (2024) ressaltam que ferramentas como o ChatGPT possibilitam a criação dinâmica de materiais personalizados, adequando o ensino aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Complementando essa discussão, Lang *et al.* (2025) observam que a tendência futura é o fortalecimento de ecossistemas educacionais adaptativos, nos quais a aprendizagem seja continuamente ajustada com base nas necessidades e no desempenho dos alunos.

O fortalecimento da autonomia discente. Ali *et al.* (2023) verificaram que a utilização de chatbots educacionais contribui para o desenvolvimento da aprendizagem autodirigida, estimulando a capacidade dos estudantes de gerenciar seu próprio processo de construção do conhecimento. Essa constatação encontra respaldo nas reflexões de Kadaruddin (2023), que enfatiza a capacidade da IA de favorecer metodologias ativas e abordagens centradas no estudante. Sob essa perspectiva, a tecnologia emerge como instrumento capaz de ampliar o protagonismo discente, promovendo maior participação, engajamento e responsabilidade na aprendizagem.

Além da personalização e da autonomia, os estudos apontam contribuições relevantes da IA para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas. Adiguzel, Kaya e Cansu (2023) destacam que ferramentas generativas podem auxiliar professores na elaboração de materiais didáticos, planejamento de aulas e esclarecimento de dúvidas dos estudantes. Em concordância, Bahroun *et al.* (2023) identificam que os sistemas de tutoria inteligente representam uma das aplicações mais promissoras da IA na educação, uma vez que oferecem suporte contínuo e feedback imediato aos aprendizes. Tais evidências reforçam a compreensão de que a IA pode potencializar a atuação docente, reduzindo tarefas operacionais e ampliando o tempo destinado às atividades de mediação pedagógica.

Entretanto, embora os benefícios sejam amplamente reconhecidos, os autores também alertam para desafios que acompanham a expansão dessas tecnologias. Ahmed *et al.* (2024) ressaltam que questões relacionadas à confiabilidade das informações geradas pelos sistemas de IA exigem atenção constante por parte de educadores e instituições. Da mesma forma, Giannakos *et al.* (2025) argumentam que a adoção indiscriminada dessas ferramentas pode gerar impactos negativos quando não acompanhada por mecanismos adequados de supervisão e regulação. Essa convergência evidencia a necessidade de uma implementação crítica e responsável da IA, fundamentada em princípios éticos e pedagógicos sólidos.

As discussões sobre ética ocupam posição central na literatura analisada. Arslan *et al.* (2024) observam que a utilização da IA em processos avaliativos demanda transparência, justiça e mecanismos capazes de minimizar vieses algorítmicos. Em complemento, Ahmed *et al.* (2024) destacam preocupações relacionadas à privacidade dos dados e à proteção das informações dos usuários. Sob essa ótica, percebe-se que a incorporação da IA à educação requer não apenas avanços tecnológicos, mas também o desenvolvimento de políticas institucionais capazes de assegurar o uso ético, seguro e responsável dessas ferramentas.

Outro ponto recorrente refere-se ao risco de aprofundamento das desigualdades educacionais. Bulathwela *et al*. (2024) defendem que a tecnologia, isoladamente, não é capaz de promover democratização do ensino. Segundo os autores, fatores como acesso desigual à internet, limitações de infraestrutura tecnológica e diferenças socioeconômicas podem restringir significativamente os benefícios da IA. Essa análise encontra respaldo em Garzón, Patiño e Marulanda (2025), que identificam a exclusão digital como um dos principais obstáculos para a implementação efetiva de soluções baseadas em inteligência artificial. Dessa forma, torna-se evidente que a transformação educacional pretendida depende da adoção de políticas públicas voltadas à inclusão digital e à redução das desigualdades de acesso.

No âmbito da atuação docente, os estudos convergem ao reconhecer que a IA não substitui o papel do professor. Chan e Tsi (2024) verificaram que estudantes e docentes percebem a tecnologia como recurso complementar, mas insuficiente para substituir aspectos humanos fundamentais do processo educativo. Em consonância, Holmes e Tuomi (2022) ressaltam que competências como empatia, sensibilidade pedagógica, mediação de conflitos e construção de vínculos permanecem essencialmente humanas. Assim, a presença do professor continua sendo indispensável para garantir que os recursos tecnológicos sejam utilizados de maneira crítica, contextualizada e alinhada aos objetivos educacionais.

Por fim, ressalta-se que a consolidação da IA na educação exige o desenvolvimento de novas competências por parte de estudantes e professores. Walter (2024) argumenta que a alfabetização em IA, associada ao pensamento crítico e à engenharia de prompts, constitui requisito fundamental para o uso eficiente dessas tecnologias. De maneira semelhante, Lang *et al.* (2025) defendem que a formação educacional do futuro deverá contemplar habilidades relacionadas à interpretação crítica de conteúdos gerados por IA, à avaliação da confiabilidade das informações e à utilização ética dos recursos digitais. Dessa forma, observa-se que a verdadeira transformação promovida pela inteligência artificial não reside apenas na adoção de ferramentas inovadoras, mas na construção de uma cultura educacional capaz de integrar tecnologia, pensamento crítico e desenvolvimento humano de maneira equilibrada e sustentável.

4 CONCLUSÃO

Este estudo permitiu compreender como a Inteligência Artificial tem se consolidado como um agente transformador da educação contemporânea, promovendo mudanças significativas nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Em consonância com o objetivo proposto, verificou-se que as tecnologias baseadas em IA vêm ampliando as possibilidades pedagógicas, favorecendo a personalização da aprendizagem, a automação de tarefas educacionais e a criação de experiências formativas mais dinâmicas e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes.

Os resultados evidenciaram que a IA generativa, especialmente por meio de ferramentas capazes de produzir conteúdos, responder questionamentos e apoiar atividades acadêmicas, tem contribuído para o fortalecimento da autonomia discente e para a diversificação das estratégias de ensino. Além disso, observou-se que sistemas inteligentes possibilitam a adaptação de materiais didáticos, o acompanhamento do desempenho dos estudantes e a oferta de feedback em tempo real, fatores que favorecem uma aprendizagem mais ativa, participativa e centrada no aluno.

Outro achado relevante refere-se ao papel complementar da Inteligência Artificial em relação à atuação docente. Embora as tecnologias inteligentes apresentem elevado potencial para otimizar processos educacionais, os estudos analisados demonstraram que a mediação humana permanece indispensável para a condução dos processos pedagógicos. Aspectos relacionados à empatia, à interação social, à contextualização do conhecimento e ao desenvolvimento do pensamento crítico continuam sendo atribuições fundamentais dos professores, reforçando a necessidade de uma integração equilibrada entre tecnologia e prática educativa.

Por outro lado, a revisão também evidenciou desafios importantes para a implementação efetiva da IA nos ambientes educacionais. Questões relacionadas à privacidade de dados, à transparência dos algoritmos, aos riscos de dependência tecnológica e à possibilidade de ampliação das desigualdades digitais foram frequentemente apontadas pela literatura. Esses aspectos demonstram que a incorporação da Inteligência Artificial à educação deve ocorrer de maneira ética, responsável e acompanhada por políticas institucionais que garantam equidade, segurança e inclusão.

Adicionalmente, verificou-se que o desenvolvimento de competências digitais torna-se elemento central para o aproveitamento adequado das potencialidades da IA. A alfabetização em Inteligência Artificial, o pensamento crítico e a capacidade de utilizar essas ferramentas de forma consciente emergem como habilidades essenciais para estudantes e educadores diante das transformações promovidas pela cultura digital. Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais da educação constitui fator estratégico para a utilização pedagógica eficiente dessas tecnologias.

Por fim, sugere-se que investiguem os impactos da utilização prolongada da Inteligência Artificial no desempenho acadêmico, no desenvolvimento do pensamento crítico e nas relações entre professores e

estudantes em diferentes níveis de ensino. Estudos empíricos de longo prazo poderão contribuir para ampliar o conhecimento acerca dos benefícios, limitações e implicações educacionais da IA, fornecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e alinhadas às demandas da educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

ADIGUZEL, T.; KAYA, M. H.; CANSU, F. K. Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. **Contemporary Educational Technology**, v. 15, n. 3, art. ep429, 2023. DOI: https://doi.org/10.30935/cedtech/13152. Disponível em: https://www.cedtech.net/article/revolutionizing-education-with-ai-exploring-the-transformative-potential-of-chatgpt-13152. Acesso em: 28 mar. 2026.

AHMED, Z. *et al.* The generative AI landscape in education: Mapping the terrain of opportunities, challenges, and student perception. **IEEE Access**, v. 12, p. 147023-147050, 2024. DOI: https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3461874. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/document/10681094. Acesso em: 28 mar. 2026.

ALI, F. *et al.* Supporting self-directed learning and self-assessment using TeacherGAIA, a generative AI chatbot application: Learning approaches and prompt engineering. **Learning: Research and Practice**, v. 9, n. 2, p. 135-147, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2258886. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23735082.2023.2258886. Acesso em: 28 mar. 2026.

ALMASRI, F. *et al.* Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: A systematic review of empirical research. **Research in Science Education**, v. 54, p. 977-997, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-024-10176-3. Acesso em: 28 mar. 2026.

ARSLAN, B. *et al.* Opportunities and challenges of using generative AI to personalize educational assessment. **Frontiers in Artificial Intelligence**, v. 7, 2024. DOI: https://doi.org/10.3389/frai.2024.1460651. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/artificial-intelligence/articles/10.3389/frai.2024.1460651/full. Acesso em: 28 mar. 2026.

BAHROUN, Z. *et al.* Transforming education: A comprehensive review of generative artificial intelligence in educational settings through bibliometric and content analysis. **Sustainability**, v. 15, n. 17, art. 12983, 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/su151712983. Disponível em: https://www.mdpi.com/2071-1050/15/17/12983. Acesso em: 28 mar. 2026.

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

BULATHWELA, S. *et al.* Artificial intelligence alone will not democratise education: On educational inequality, techno-solutionism and inclusive tools. **Sustainability**, v. 16, n. 2, art. 781, 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/su16020781. Disponível em: https://www.mdpi.com/2071-1050/16/2/781. Acesso em: 28 mar. 2026.

CHAN, C. K. Y.; TSI, L. H. Y. Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions. **Studies in Educational Evaluation**, v. 83, art. 101395, 2024. DOI:

https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101395. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X24000749. Acesso em: 28 mar. 2026.

GARZÓN, J.; PATIÑO, E.; MARULANDA, C. Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. **Multimodal Technologies and Interaction**, v. 9, n. 8, art. 84, 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/mti9080084. Disponível em: https://www.mdpi.com/2414-4088/9/8/84. Acesso em: 28 mar. 2026.

GIANNAKOS, M. *et al.* The promise and challenges of generative AI in education. **Behaviour & Information Technology**, v. 44, n. 11, p. 2518-2544, 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2394886. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0144929X.2024.2394886. Acesso em: 28 mar. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUETTALA, M. *et al.* Generative artificial intelligence in education: Advancing adaptive and personalized learning. **Acta Informatica Pragensia**, v. 13, n. 3, p. 460-489, 2024. DOI: https://doi.org/10.18267/j.aip.23519545. Disponível em: https://aip.vse.cz/artkey/aip-202403-0007_generative-artificial-intelligence-in-education-advancing-adaptive-and-personalized-learning.php. Acesso em: 28 mar. 2026.

HOLMES, W.; TUOMI, I. State of the art and practice in AI in education. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 542-570, 2022. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.12533. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12533. Acesso em: 28 mar. 2026.

JAUHIAINEN, J. S.; GUERRA, A. G. Generative AI and education: Dynamic personalization of pupils' school learning material with ChatGPT. **Frontiers in Education**, v. 9, 2024. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1288723. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1288723/full. Acesso em: 28 mar. 2026.

KADARUDDIN, K. Empowering education through generative AI: Innovative instructional strategies for tomorrow's learners. **International Journal of Business**, Law, and Education, v. 4, n. 2, p. 618-625, 2023. DOI: https://doi.org/10.56442/ijble.v4i2.215. Disponível em: https://ijble.com/index.php/journal/article/view/215. Acesso em: 28 mar. 2026.

KAMALOV, F.; CALONGE, D. S.; GURRIB, I. New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. **Sustainability**, v. 15, n. 16, art. 12451, 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/su151612451. Disponível em: https://www.mdpi.com/2071-1050/15/16/12451. Acesso em: 28 mar. 2026.

LANG, Q. *et al.* Transforming education with generative AI (GAI): Key insights and future prospects. **IEEE Transactions on Learning Technologies**, v. 18, p. 230-242, 2025. DOI: https://doi.org/10.1109/TLT.2025.3537618. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/document/10870136. Acesso em: 28 mar. 2026.

LANG, Q. *et al.* Transforming education with generative AI (GAI): Key insights and future prospects. **IEEE Transactions on Learning Technologies**, v. 18, p. 230-242, 2025. DOI: https://doi.org/10.1109/TLT.2025.3537618. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/document/10870136. Acesso em: 28 mar. 2026.

WALTER, Y. Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 21, art. 15, 2024. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-024-00448-3. Acesso em: 28 mar. 2026.

VIOLÊNCIA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA TECNOLÓGICA

DIGITAL VIOLENCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND THE CHALLENGES OF TEACHER TRAINING IN THE TECHNOLOGICAL AGE

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-012

Vitória Aparecida Beneton
Graduanda em Engenharia de Controle e Automação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
E-mail: vitoria.beneton@gmail.com

Márcio Harrison dos Santos Ferreira
Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial
Universidade Federal do Vale do São Francisco
E-mail: marcio.harrison@gmail.com

Alyne Terra de Assis
Mestra em Física
Universidade Federal de Ouro Preto
E-mail: alyneter@gmail.com

Edna Margarita Pardo Prieto
Mestra em Neurociência e Biologia Comportamental
Universidade Pablo de Olávide
E-mail: margaritapardop@gmail.com

Jackiely dos Santos Silva
Mestra em Ciências Ambientais
Universidade Federal de Roraima
E-mail: jackiely.tgh@gmail.com

Francinaide Campos Verdolin
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Roraima
E-mail: neide.campos@yahoo.com.br

Boaventura da Silva Leite Filho
Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Del Sol
E-mail: boaventuraprof@yahoo.com.br

Rogério Celestino Araújo
Mestrando em Ensino de Geografia
Universidade Regional de Cariri
E-mail: rogerio.celestinoaraujo@urca.br

Neudson Rosa Gonçalves
Especialista em Administração Escolar
Universidade Cândido Mendes
E-mail: neudsonrosa@gmail.com

Ana Paula da Costa Freitas
Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva
Universidade Estadual do Maranhão
E-mail: freitasana_10@live.com

Heloiza Henrique dos Santos
Especialista em Educação do Campo
Universidade Federal de Roraima
E-mail: heloisa.henrique123@gmail.com

Raniere Rodrigues da Silva
Bacharel em Enfermagem
Universidade Regional de Cariri
E-mail: raniere808@hotmail.com

Andrea Marques de Maria
Bacharel em Administração
Universidade Estadual da Paraíba
E-mail: andreaadm.br@gmail.com

Josileny da Silva Abrantes
Bacharel em Educação Física
Centro Universitário Maurício de Nassau
E-mail: josyabrantescg@gmail.com

Ivanildo Gomes da Silva
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Centro Universitário Leonardo da Vinci
E-mail: ivanildo99gomes@gmail.com

RESUMO

A violência digital no ambiente escolar tem se consolidado como uma problemática relevante diante da crescente utilização das tecnologias digitais por crianças, adolescentes e professores nas práticas educacionais e nas interações sociais contemporâneas. O avanço das redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas digitais ampliou as possibilidades de comunicação e aprendizagem, mas também favoreceu o surgimento de práticas agressivas como cyberbullying, exposição indevida, discursos ofensivos e perseguições virtuais que afetam diretamente a convivência escolar, a saúde emocional dos estudantes e o desempenho acadêmico. Nesse contexto, a pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender os impactos da violência digital nas instituições de ensino e os desafios enfrentados pelos professores diante das transformações tecnológicas presentes na educação contemporânea. O estudo teve como objetivo

analisar, por meio de uma revisão de literatura, a violência digital no ambiente escolar e os desafios da formação de professores na era tecnológica, buscando identificar os principais impactos dessa problemática no contexto educacional e discutir a importância da preparação docente para o enfrentamento dos conflitos virtuais. A metodologia utilizada caracteriza-se como uma revisão de literatura de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvida a partir da análise de 16 artigos científicos publicados entre 2015 e 2026, selecionados em bases acadêmicas como Google Acadêmico, Scielo e Periódicos CAPES. Os resultados evidenciaram que a violência digital provoca consequências significativas relacionadas ao isolamento social, ansiedade, insegurança emocional e dificuldades de aprendizagem, além de demonstrar que muitos professores ainda não possuem formação adequada para lidar com situações de conflitos virtuais e educação digital crítica. A literatura analisada também apontou a importância da participação da família, da implementação de políticas públicas educacionais e da construção de práticas pedagógicas voltadas para o uso ético e responsável das tecnologias digitais. Conclui-se que o enfrentamento da violência digital exige ações integradas entre escola, família e sociedade, bem como investimentos na formação continuada de professores, visando promover ambientes escolares mais seguros, inclusivos e preparados para os desafios tecnológicos contemporâneos.

Palavras-chave: Violência digital; Formação docente; Cyberbullying; Educação digital.

ABSTRACT

Digital violence in the school environment has become a significant problem due to the increasing use of digital technologies by children, adolescents, and teachers in educational practices and contemporary social interactions. The advancement of social networks, messaging applications, and digital platforms has expanded communication and learning possibilities, but has also fostered the emergence of aggressive practices such as cyberbullying, inappropriate exposure, offensive speech, and virtual harassment that directly affect school life, students' emotional health, and academic performance. In this context, the research was motivated by the need to understand the impacts of digital violence on educational institutions and the challenges faced by teachers in the face of the technological transformations present in contemporary education. The study aimed to analyze, through a literature review, digital violence in the school environment and the challenges of teacher training in the technological age, seeking to identify the main impacts of this problem in the educational context and discuss the importance of teacher preparation for dealing with virtual conflicts. The methodology used is characterized as a qualitative and exploratory literature review, developed from the analysis of 16 scientific articles published between 2015 and 2026, selected from academic databases such as Google Scholar, SciELO, and CAPES Journals. The results

showed that digital violence causes significant consequences related to social isolation, anxiety, emotional insecurity, and learning difficulties, in addition to demonstrating that many teachers still lack adequate training to deal with situations of virtual conflict and critical digital education. The analyzed literature also pointed to the importance of family participation, the implementation of public educational policies, and the construction of pedagogical practices focused on the ethical and responsible use of digital technologies. It is concluded that confronting digital violence requires integrated actions between school, family, and society, as well as investments in the continuing education of teachers, aiming to promote safer, more inclusive school environments prepared for contemporary technological challenges.

Keywords: Digital violence; Teacher training; Cyberbullying; Digital education.

1 INTRODUÇÃO

A expansão das tecnologias digitais transformou significativamente as formas de comunicação, interação social e produção do conhecimento, refletindo diretamente no ambiente escolar. O espaço educacional, antes limitado às interações presenciais, passou a incorporar múltiplas plataformas digitais utilizadas por estudantes e professores em atividades pedagógicas e relações interpessoais. Nesse contexto, embora as tecnologias ofereçam inúmeras possibilidades para o ensino e a aprendizagem, também favoreceram o surgimento de práticas de violência digital que afetam a convivência escolar, comprometem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e desafiam a atuação docente diante das novas dinâmicas virtuais.

A violência digital no ambiente escolar manifesta-se por meio de ações como cyberbullying, exposição indevida de imagens, discursos de ódio, disseminação de informações falsas, perseguições virtuais e assédio nas redes sociais e aplicativos de mensagens. Tais práticas ultrapassam os limites físicos da escola e ampliam os impactos emocionais, psicológicos e sociais sobre as vítimas, muitas vezes de maneira contínua e silenciosa. Além disso, a velocidade de circulação das informações no meio digital intensifica conflitos e dificulta a identificação imediata das agressões, exigindo da comunidade escolar estratégias mais eficazes de prevenção e enfrentamento.

A relevância desta temática torna-se evidente diante do crescimento do uso das tecnologias digitais por crianças e adolescentes, especialmente no contexto educacional contemporâneo. A escola passou a lidar com situações que antes estavam restritas ao espaço privado, tornando-se responsável não apenas pela mediação pedagógica, mas também pela promoção de práticas de convivência ética e segura no ambiente virtual. Dessa forma, discutir a violência digital representa uma necessidade social e educacional, uma vez que seus efeitos atingem diretamente o processo de ensino-aprendizagem, a saúde mental dos estudantes e a qualidade das relações escolares.

Entretanto, apesar da crescente presença dessas problemáticas no cotidiano escolar, observa-se que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para lidar com situações relacionadas à violência digital. Em diversos casos, a formação inicial e continuada não contempla de maneira aprofundada aspectos ligados à educação digital, segurança online, ética nas redes e mediação de conflitos virtuais. Essa lacuna evidencia um desafio importante para a educação, considerando que os docentes desempenham papel fundamental na orientação dos estudantes e na construção de práticas pedagógicas voltadas para o uso consciente das tecnologias.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões acadêmicas sobre os impactos da violência digital no ambiente escolar e sobre os desafios enfrentados pelos professores diante das transformações tecnológicas. Além disso, compreender essa problemática contribui para o fortalecimento de ações educativas capazes de promover uma cultura de respeito, empatia e responsabilidade no uso das mídias digitais. A abordagem do tema também se mostra pertinente devido à crescente demanda por políticas educacionais e programas de formação docente que preparem os profissionais para atuar em contextos cada vez mais conectados e complexos.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão de literatura, a violência digital no ambiente escolar e os desafios da formação de professores na era tecnológica. Busca-se compreender como as práticas de violência virtual impactam o contexto educacional, identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes e discutir a importância da formação pedagógica voltada para a educação digital e para a prevenção de conflitos no ambiente online.

Este estudo apresenta relevância científica e prática ao contribuir para a ampliação das reflexões sobre a relação entre tecnologia, educação e violência digital. Espera-se que os resultados desta revisão possam colaborar para futuras pesquisas, bem como auxiliar instituições de ensino, educadores e formuladores de políticas públicas na construção de estratégias educativas mais eficazes. Assim, o trabalho pretende fortalecer o debate sobre a formação docente e incentivar práticas pedagógicas que promovam ambientes escolares mais seguros, inclusivos e preparados para os desafios impostos pelas transformações tecnológicas contemporâneas.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de revisão de literatura, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvido com o objetivo de analisar a violência digital no ambiente escolar e os desafios da formação de professores na era tecnológica, buscando compreender os principais debates acadêmicos relacionados ao tema, bem como identificar contribuições teóricas capazes de ampliar

a compreensão sobre os impactos das tecnologias digitais nas relações educacionais e na atuação docente diante das novas formas de violência presentes no ambiente virtual.

Para a construção do estudo, foram selecionados 16 artigos científicos publicados entre os anos de 2015 e 2026, disponíveis em bases acadêmicas como Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (Scielo), Periódicos CAPES e revistas científicas da área da educação e tecnologias digitais, sendo utilizados apenas materiais publicados em língua portuguesa.

A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica digital, utilizando descritores relacionados ao tema em diferentes combinações, seguida da leitura exploratória e analítica dos materiais selecionados, cujos conteúdos foram organizados por eixos temáticos e analisados com base na análise temática, permitindo identificar convergências, divergências e contribuições relevantes presentes na literatura investigada, respeitando os princípios éticos relacionados à integridade intelectual, à fidedignidade das informações e à correta utilização das fontes consultadas, embora o estudo apresente limitações relacionadas à quantidade de produções específicas sobre formação docente e violência digital escolar, além da restrição da análise a trabalhos publicados em língua portuguesa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Duarte *et al.* (2024), a incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar transformou profundamente as práticas educativas, promovendo novas formas de comunicação, interação e construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que ampliou desafios relacionados à convivência virtual entre estudantes e professores, especialmente diante do uso constante das redes sociais e aplicativos de mensagens que passaram a influenciar diretamente as relações interpessoais dentro e fora da escola, exigindo das instituições educacionais novas estratégias pedagógicas voltadas para a mediação ética do uso das tecnologias e para a prevenção de conflitos digitais que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Caliman *et al.* (2025), a violência digital caracteriza-se por práticas agressivas realizadas por meio das tecnologias de comunicação, incluindo ameaças, humilhações, exposição indevida e perseguições virtuais que atingem principalmente crianças e adolescentes no contexto escolar, causando impactos emocionais e sociais significativos que interferem diretamente na aprendizagem, na autoestima e nas relações de convivência, tornando necessário que a escola compreenda essas manifestações como uma problemática educacional contemporânea que demanda ações preventivas, orientação pedagógica e fortalecimento das políticas de proteção no ambiente virtual.

De acordo com Melo *et al.* (2023), o cyberbullying representa uma das formas mais recorrentes de violência digital no espaço escolar, sendo caracterizado pela utilização das redes sociais e dispositivos tecnológicos para intimidar, humilhar ou constranger indivíduos de maneira repetitiva, ampliando os danos emocionais devido à rápida disseminação das agressões e à dificuldade de controle das publicações, fatores

que contribuem para o isolamento social, a queda do rendimento escolar, o sofrimento psicológico e o desenvolvimento de problemas relacionados à ansiedade e à depressão entre estudantes vítimas dessas práticas.

Na visão de Santaella (2024), as redes sociais digitais modificaram significativamente as formas de interação entre os jovens, criando espaços de socialização marcados tanto pela ampliação da comunicação quanto pelo aumento de conflitos interpessoais associados à exposição excessiva, disseminação de discursos ofensivos e compartilhamento irresponsável de conteúdos, situações que frequentemente ultrapassam o ambiente virtual e impactam diretamente o cotidiano escolar, exigindo da escola uma postura educativa voltada para o desenvolvimento da cidadania digital e da convivência respeitosa nas plataformas tecnológicas.

Segundo Vieira *et al.* (2025), a cultura digital influencia profundamente os modos de aprender, comunicar e interagir socialmente, especialmente entre crianças e adolescentes que cresceram conectados às tecnologias, realidade que favorece o acesso rápido às informações e amplia possibilidades educativas, mas também contribui para a propagação de práticas de intolerância, violência verbal e comportamentos agressivos nas interações virtuais, evidenciando a necessidade de uma formação escolar comprometida com valores éticos, pensamento crítico e uso responsável das ferramentas digitais no cotidiano educacional.

Consoante Santos e Ferreira (2025), as instituições escolares enfrentam dificuldades crescentes para lidar com situações de violência virtual devido à velocidade das transformações tecnológicas e à ausência de mecanismos pedagógicos suficientemente preparados para mediar conflitos digitais, cenário que evidencia limitações relacionadas à formação docente, à elaboração de políticas institucionais de prevenção e ao acompanhamento das práticas online dos estudantes, tornando essencial a construção de ações educativas integradas que promovam segurança digital, diálogo e fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.

Segundo Cwikla *et al.* (2025), a formação de professores necessita acompanhar as constantes transformações tecnológicas presentes na sociedade contemporânea, considerando que o educador deixou de atuar apenas como transmissor de conteúdos para assumir também o papel de mediador das interações digitais e orientador do uso ético das tecnologias, contexto que exige competências relacionadas à educação digital, à gestão de conflitos virtuais e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de promover participação crítica e responsável dos estudantes nos ambientes online utilizados no processo educativo.

De acordo com Pereira e Silva (2026), a educação digital crítica representa um elemento fundamental para a formação cidadã dos estudantes, pois possibilita a compreensão consciente das dinâmicas presentes no ambiente virtual, incentivando reflexões sobre ética, respeito, privacidade e responsabilidade no uso das tecnologias, além de contribuir para o enfrentamento de práticas de violência

digital por meio do fortalecimento do pensamento crítico e da construção de relações mais saudáveis e seguras nas interações realizadas em redes sociais, aplicativos e demais plataformas digitais utilizadas no contexto escolar.

Conforme Fujita e Rodrigues (2019), a participação da família no acompanhamento das práticas digitais de crianças e adolescentes constitui um fator essencial para a prevenção da violência virtual, considerando que o diálogo constante, a orientação sobre segurança online e o estabelecimento de limites no uso das tecnologias contribuem para a construção de comportamentos mais responsáveis no ambiente digital, além de fortalecer vínculos afetivos capazes de auxiliar os jovens na identificação de situações de risco e no enfrentamento de práticas agressivas que frequentemente ultrapassam os limites das redes sociais e atingem diretamente o contexto escolar.

Segundo Bottino *et al.* (2015), a exposição contínua à violência digital provoca impactos significativos na saúde mental dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de sentimentos relacionados à ansiedade, medo, insegurança, baixa autoestima e isolamento social, fatores que comprometem não apenas o desempenho escolar, mas também o bem-estar emocional e as relações interpessoais, tornando indispensável que a escola desenvolva estratégias de acolhimento psicológico e ações preventivas voltadas à promoção de ambientes educativos mais seguros e emocionalmente saudáveis diante das novas dinâmicas tecnológicas.

Na visão de Narciso *et al.* (2024) a ética digital deve ser compreendida como um conjunto de princípios voltados para o uso consciente, respeitoso e responsável das tecnologias de comunicação, sendo fundamental no ambiente escolar para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a prevenção de comportamentos ofensivos nas redes sociais, especialmente em uma realidade marcada pela rápida circulação de informações e pela exposição constante dos indivíduos no meio virtual, contexto que exige da escola práticas educativas voltadas ao fortalecimento do respeito mútuo e da cidadania digital.

Consoante Velozo, Casagrande e Santos (2022), as políticas públicas voltadas para o enfrentamento da violência digital nas escolas possuem papel estratégico na promoção de ambientes educacionais mais seguros, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de campanhas educativas, programas de conscientização e ações formativas destinadas a estudantes, professores e famílias, além de incentivar a criação de protocolos institucionais para identificação e acompanhamento de casos de cyberbullying e demais práticas agressivas mediadas pelas tecnologias digitais que afetam o cotidiano escolar contemporâneo.

De acordo com Nardi *et al.* (2025), a mediação pedagógica desempenha função essencial na resolução de conflitos presentes no ambiente escolar, especialmente diante das situações de violência digital que exigem do professor habilidades relacionadas ao diálogo, à escuta e à orientação ética dos estudantes, favorecendo a construção de práticas educativas mais humanizadas e capazes de estimular o respeito às

diferenças, a empatia e a responsabilidade nas interações virtuais que passaram a fazer parte da realidade cotidiana das instituições de ensino em diferentes níveis educacionais.

Segundo Silva *et al.* (2026), o uso consciente das tecnologias no contexto educacional depende da construção de práticas pedagógicas que incentivem a participação crítica dos estudantes e promovam reflexões sobre os impactos sociais, culturais e emocionais relacionados ao ambiente digital, considerando que as ferramentas tecnológicas, quando utilizadas sem orientação adequada, podem favorecer comportamentos agressivos, disseminação de informações falsas e situações de violência virtual que comprometem a convivência escolar e dificultam o desenvolvimento de uma cultura digital baseada no respeito e na responsabilidade coletiva.

Segundo Duarte e Tomaz (2025), a formação continuada de professores tornou-se indispensável diante das rápidas transformações tecnológicas que impactam o ambiente escolar, pois os educadores necessitam desenvolver competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias, à mediação de conflitos virtuais e à promoção de práticas educativas voltadas para a cidadania digital, realidade que evidencia a importância de programas formativos capazes de integrar teoria e prática na preparação docente para enfrentar os desafios contemporâneos associados à violência digital e às novas formas de interação social no espaço educacional.

Na concepção de Alves (2025), a escola possui responsabilidade fundamental na construção de ambientes digitais seguros e inclusivos, promovendo ações educativas que estimulem o respeito às diferenças, a valorização do diálogo e o desenvolvimento de competências relacionadas à convivência ética no meio virtual, fatores que contribuem para a redução de práticas de violência digital e para o fortalecimento de uma cultura de paz no contexto educacional, especialmente em uma sociedade marcada pela intensa presença das tecnologias digitais nas relações sociais e nos processos de aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura evidenciou que a violência digital no ambiente escolar tornou-se uma problemática crescente associada à intensificação do uso das tecnologias digitais por crianças e adolescentes, especialmente por meio das redes sociais e aplicativos de comunicação que ampliaram as possibilidades de interação, mas também favoreceram comportamentos agressivos, exposição indevida e práticas de cyberbullying que afetam diretamente a convivência escolar e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, sendo recorrente entre os autores a compreensão de que a escola passou a enfrentar desafios que ultrapassam os limites físicos do ambiente educacional e alcançam o espaço virtual de forma contínua e complexa.

Os estudos analisados demonstraram convergência ao apontar que o cyberbullying representa uma das formas mais frequentes de violência digital nas instituições de ensino, causando impactos relacionados à ansiedade, isolamento social, insegurança emocional, queda no rendimento escolar e dificuldades nas relações interpessoais dos estudantes, ao mesmo tempo em que evidenciaram que as agressões virtuais possuem características específicas, como a rápida disseminação de conteúdos ofensivos e a permanência das publicações no ambiente digital, fatores que ampliam os danos psicológicos e dificultam o enfrentamento das situações vivenciadas pelas vítimas no contexto escolar.

Outro eixo identificado na literatura refere-se aos desafios enfrentados pelos professores diante das transformações tecnológicas e das novas formas de violência presentes no ambiente virtual, considerando que muitos docentes não receberam formação adequada para lidar com questões relacionadas à cidadania digital, mediação de conflitos online e segurança nas redes sociais, aspecto apontado por diversos autores como uma das principais fragilidades das instituições educacionais contemporâneas, evidenciando a necessidade de investimentos em formação continuada voltada para o desenvolvimento de competências pedagógicas relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais.

Os resultados também revelaram que a escola desempenha papel fundamental na prevenção da violência digital por meio da construção de práticas educativas voltadas para a promoção do respeito, da ética digital e da convivência saudável nas plataformas tecnológicas utilizadas pelos estudantes, sendo recorrente entre os autores a defesa de ações pedagógicas interdisciplinares que integrem debates sobre cidadania digital, uso consciente das redes sociais e desenvolvimento de habilidades socioemocionais capazes de fortalecer a empatia e reduzir comportamentos agressivos no ambiente escolar e virtual.

Além disso, a literatura analisada destacou a importância da participação da família no acompanhamento das práticas digitais de crianças e adolescentes, considerando que o diálogo, a orientação e o monitoramento responsável contribuem significativamente para a prevenção de situações de violência virtual, embora alguns estudos apontem divergências quanto ao nível de preparo das famílias para lidar com os desafios impostos pelas tecnologias digitais, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, dificuldades de acesso à informação e ausência de conhecimentos relacionados à segurança online.

Outro aspecto identificado nos trabalhos refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas educacionais voltadas para o enfrentamento da violência digital nas escolas, uma vez que diversos autores ressaltaram a insuficiência de programas institucionais permanentes destinados à formação docente, ao acolhimento das vítimas e à implementação de estratégias preventivas relacionadas ao uso ético das tecnologias, indicando que a ausência de ações integradas entre escola, família e poder público contribui para a continuidade de práticas agressivas que afetam o ambiente educacional contemporâneo.

Dessa forma, os resultados obtidos permitiram compreender que a violência digital no ambiente escolar constitui um fenômeno multifatorial que exige abordagens educativas, sociais e institucionais

articuladas, evidenciando que o enfrentamento dessa problemática depende não apenas da ampliação da formação de professores, mas também da construção de políticas pedagógicas voltadas para a cidadania digital, da participação ativa das famílias e do fortalecimento das práticas de prevenção e acolhimento no espaço escolar, aspectos que respondem diretamente ao objetivo da pesquisa ao demonstrar a necessidade de preparar os profissionais da educação para atuar de maneira crítica e humanizada diante dos desafios tecnológicos contemporâneos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender que a violência digital no ambiente escolar representa um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino diante da crescente presença das tecnologias digitais nas relações sociais e educacionais, sendo possível identificar, por meio da literatura analisada, que práticas como cyberbullying, exposição indevida e agressões virtuais afetam diretamente o desenvolvimento emocional, social e pedagógico dos estudantes, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de fortalecimento das ações preventivas e da formação docente voltada para a cidadania digital.

Os resultados obtidos demonstraram que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, uma vez que a revisão de literatura permitiu analisar os impactos da violência digital no contexto escolar e os desafios enfrentados pelos professores na era tecnológica, revelando que muitos educadores ainda apresentam dificuldades para lidar com conflitos virtuais devido à ausência de formação específica relacionada ao uso ético das tecnologias, à mediação de situações de violência online e à construção de práticas pedagógicas voltadas para a convivência digital responsável.

A pesquisa também evidenciou que o enfrentamento da violência digital depende da atuação conjunta entre escola, família e poder público, considerando que a construção de ambientes digitais mais seguros exige políticas educacionais efetivas, programas de formação continuada para professores e estratégias pedagógicas que promovam o respeito, a empatia e o pensamento crítico no uso das tecnologias, embora tenha sido possível perceber limitações relacionadas à quantidade de estudos voltados especificamente para a formação docente no contexto da violência digital escolar, indicando a necessidade de aprofundamento científico sobre a temática.

Destaca-se que futuras investigações poderão ampliar as discussões sobre metodologias educativas voltadas para a prevenção da violência digital, bem como analisar experiências práticas desenvolvidas em escolas públicas e privadas relacionadas à formação de professores e à educação digital crítica, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e para a construção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e preparados para os desafios impostos pelas transformações tecnológicas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. dos S. Vantagens, benefícios e riscos do ambiente digital para a educação. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 7, p. e16367, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n7-175. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16367. Acesso em: 24 maio. 2026.

BOTTINO, Sara Mota Borges; SANTOS, Romayne Mirelle; MARTINS, Beatriz de Castilho; REGINA, Caroline Gomez. Repercussões do cyberbullying na saúde mental dos adolescentes. **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 20–27, 2015. DOI: 10.25118/2763-9037.2015.v5.171. Disponível em: https://revistardp.org.br/revista/article/view/171. Acesso em: 24 maio. 2026.

CALIMAN, Geraldo; PAES, Elissélia; SANTOS, Jullyana Souza; REZENDE, Rita de Cássia de Almeida; DE LIMA, Welton Dias. Bullying e cyberbullying no contexto escolar: Impactos e caminhos para a prevenção. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 11, p. e10528 , 2025. DOI: 10.56238/arev7n11-375. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/10528. Acesso em: 23 maio. 2026.

CWIKLA, E. S. M.; HERBST, M. A.; ROMANOVICZ, R.; LEONES, M. C. M.; BAENA, R. A. da S. K.; PRUCNEL, M. H.; MICHELON, R. V. S. do N.; PIT, L. E. Formação docente para o uso de tecnologias inovadoras na prática pedagógica. **Cuadernos de Educación y Desarrollo** , [S. l.], v. 17, n. 9, p. e9447, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n9-086. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/9447. Acesso em: 23 maio. 2026.

DUARTE, José Sergio Xavier; BRUGNERA, Elisângela Dias; KOCHEN, Vera Lucia; SILVA, Marilza Barbosa Prates; PEDRO, Maria da Silva; DA SILVA, Danielle Dias. A importância da inclusão digital na educação moderna. **ARACÊ** , [S. l.], v. 6, n. 3, p. 4919–4931, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-039. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1191. Acesso em: 23 maio. 2026.

DUARTE, Taís Ferraz; TOMAZ, Adriana da Silva Lisboa. Formação continuada de professores para o uso de tecnologias e metodologias ativas: uma experiência in loco na escola pública. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 5, p. 24821–24837, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-223. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5120. Acesso em: 24 maio. 2026.

FUJITA, Jorge Shiguemitsu; RODRIGUES, Vanessa Ruffa. Cyberbullying: família, escola e tecnologia como stakeholders. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 33, n. 97, p. 401–411, 2019. DOI: 10.1590/s0103-4014.2019.3397.022. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/article/view/165037. Acesso em: 23 maio. 2026.

MATOS, K. A.; GODINHO, M. O. D. A influência do uso excessivo das redes sociais na saúde mental de adolescentes: Uma revisão integrativa. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e4716, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n4-035. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4716. Acesso em: 23 maio. 2026.

MELO, A. P. D.; DE CARVALHO, G. de J. F.; LEITE, A. C. D.; RIBEIRO, E. T.; CASTRO, P. M. G.; MENDES, V. M. de A.; OLIVEIRA, K. da S.; GUTIERRE, R. G.; DE MACÊDO, A. D.; CANANOSQUE NETO, H.; GUEDES, E. V. B. Cyberbullying e seus impactos no desenvolvimento do adolescente. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 16, n. 8, p. e2904, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n8-105. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2904. Acesso em: 23 maio. 2026.

NARCISO, R.; SILVA, A. A. U.; BARROS, A. M. R.; COSTA, J. M. L.; PEREIRA, J. A.; DE ARAUJO, M. N. M.; MEROTO, M. B. das N.; MONIZ, S. S. de O. Ética e privacidade na educação digital: Os desafios éticos e de privacidade no uso de tecnologias digitais. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e4123, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n1-059. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4123. Acesso em: 24 maio. 2026.

NARDI, Amanda Maria Lamberti; MONTES, Anamaria Rodrigues; PASSOS, Idalina dos; FONTES, Karla Bomfim; GAVA, Leticia da Conceição Oliveira Moraes; PACHECO, Miriam Fleury Ramos Jubé; PEREIRA, Rozane Celeste da Silva; MOTTA, Valéria Cristina Meirelles. Mediação pedagógica no virtual. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 6, p. 5433–5440, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i6.20187. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20187. Acesso em: 24 maio. 2026.

PEREIRA, M. M.; SILVA, R. I. P. Pedagogia Crítica e Tecnologias Digitais: Fundamentos Éticos para a Mediação Pedagógica na Escola Pública. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 30, p. 1-24, 2026. ISSN: 2965-6672. DOI: 10.5281/zenodo.18776533. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/pedagogia-critica-e-tecnologias-digitais-fundamentos-eticos-para-a-mediacao-pedagogica-na-escola-publica. Acesso em: 23 maio. 2026.

SANTOS, L. S.; FERREIRA, R. N. Cyberbullying: Violência Escolar na Era Digital e as Consequências no Ensino. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 28, p. 1-20, 2025. ISSN: 2965-6672. DOI: 10.5281/zenodo.17917197. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/cyberbullying-violencia-escolar-na-era-digital-e-as-consequencias-no-ensino. Acesso em: 23 maio. 2026.

SILVA, A. V. et al. O Impacto do Uso de Tecnologias Digitais na Atenção, Aprendizagem e Comportamento de Estudantes. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-22, 2026. ISSN: 2965-6672. DOI: 10.70773/revistatopicos/774931558. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/o-impacto-do-uso-de-tecnologias-digitais-na-atencao-aprendizagem-e-comportamento-de-estudantes. Acesso em: 24 maio. 2026.

VELOZO, Aline Debossan; CASAGRANDE, Ana Lara; SANTOS , Alessandra Ferreira dos. Cyberbullying, mulheres e violência digital: política educacional direcionada ao Ensino Médio em análise. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 1018–1033, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-64986. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64986. Acesso em: 24 maio. 2026.

VIEIRA, Maria Letícia; BONFIM, Ailsa Maria; FERREIRA, Elcimar Aparecida de Souza; DE REZENDE, Gislaine Regina; CIPRIANI, Roberto Carlos; SANTOS, Rosilda Lopes da Silva; PARREIRA, Valmira Aparecida Silva; DOS SANTOS, Vanessa Aparecida Souza. Cultura Digital e Ensino-Aprendizagem. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 5, p. 24600–24608, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-209. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5089. Acesso em: 23 maio. 2026.

O DISCURSO DE ÓDIO NAS PLATAFORMAS DIGITAIS E A PREPARAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

HATE SPEECH ON DIGITAL PLATFORMS AND TEACHER PREPAREDNESS TO CONFRONT IT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-013

Uanderson da Silva Lima
Mestre em Ensino
Universidade do Vale do Taquari
E-mail: uanderson.lima@universo.univates.br

Raimunda Neia Mendes Cardoso
Mestra em Ciências da Educação
Universidade Nove de Julho
E-mail: raimunda.mendes.cardoso@gmail.com

Edna Margarita Pardo Prieto
Mestra em Neurociência e Biologia Comportamental
Universidade Pablo de Olávide
E-mail: margaritapardop@gmail.com

Rayana Silva Frota
Mestranda em Ensino de Sociologia
Universidade do Estado de Mato Grosso
E-mail: rayana.frota@unemat.br

Boaventura da Silva Leite Filho
Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Del Sol
E-mail: boaventuraprof@yahoo.com.br

Rogério Celestino Araújo
Mestrando em Ensino de Geografia
Universidade Regional de Cariri
E-mail: rogerio.celestinoaraujo@urca.br

Josevan Lima Pereira
Especialista em Química Analítica
Universidade Federal de Roraima
E-mail: josevanlimapereira@gmail.com

Idelvan Nascimento da Silva
Especialista em Ensino de Ciências
Universidade Estadual do Maranhão
E-mail: jaylogaray61@gmail.com

Neudson Rosa Gonçalves
Especialista em Administração Escolar
Universidade Cândido Mendes
E-mail: neudsonrosa@gmail.com

Eduardo Henrique da Silva
Pós-graduando em Direito Tributário
Faculdade Venda Nova do Imigrante
E-mail: adv.eduardohenriquedasilva@gmail.com

Andrea Marques de Maria
Bacharel em Administração
Universidade Estadual da Paraíba
E-mail: andreaadm.br@gmail.com

Josileny da Silva Abrantes
Bacharel em Educação Física
Centro Universitário Maurício de Nassau
E-mail: josyabrantescg@gmail.com

Ivanildo Gomes da Silva
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Centro Universitário Leonardo da Vinci
E-mail: ivanildo99gomes@gmail.com

Raniere Rodrigues da Silva
Bacharel em Enfermagem
Universidade Regional de Cariri
E-mail: raniere808@hotmail.com

Liliana Cecilia Pardo Prieto
Graduanda em Filosofia
Fundación Universitaria Católica del Norte
E-mail: lilipardop@gmail.com

RESUMO

O crescimento do uso das plataformas digitais ampliou as possibilidades de comunicação, interação e acesso à informação, mas também favoreceu a disseminação de práticas de intolerância, discriminação e violência simbólica, tornando o discurso de ódio uma preocupação crescente em diferentes contextos sociais, especialmente no ambiente escolar. Considerando que muitos conflitos originados nos espaços virtuais repercutem diretamente nas relações educacionais, torna-se fundamental compreender como os profissionais da educação podem atuar diante desse fenômeno. Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as discussões presentes na literatura científica acerca do discurso de ódio nas plataformas digitais e da preparação docente para seu enfrentamento no ambiente escolar, buscando identificar desafios, impactos e possibilidades de intervenção pedagógica. Metodologicamente, o estudo

caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão de literatura. A coleta de dados foi realizada em bases acadêmicas e científicas, incluindo Google Acadêmico, SciELO e periódicos especializados. Foram selecionados 14 artigos científicos publicados em língua portuguesa entre 2023 e 2026. Os materiais foram analisados por meio da técnica de análise temática, possibilitando a identificação dos principais eixos abordados pelos autores. Os resultados evidenciaram que o discurso de ódio representa um desafio significativo para a educação, uma vez que suas manifestações afetam a convivência escolar, comprometem as relações interpessoais e podem gerar impactos emocionais, sociais e acadêmicos nos estudantes. A literatura analisada apontou que a formação docente ainda apresenta limitações quanto à preparação para lidar com situações de violência digital, destacando a necessidade de fortalecer ações formativas voltadas à cidadania digital, à educação midiática, à mediação de conflitos e à promoção dos direitos humanos. Também foi identificado consenso quanto à importância da atuação conjunta entre escola, família e sociedade. Conclui-se que o enfrentamento do discurso de ódio nas plataformas digitais requer ações educacionais integradas e investimentos na qualificação docente, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e comprometidos com o respeito à diversidade e à cidadania digital.

Palavras-chave: Discurso de ódio; Plataformas digitais; Formação docente; Ambiente escolar.

ABSTRACT

The increased use of digital platforms has expanded the possibilities for communication, interaction, and access to information, but it has also favored the dissemination of practices of intolerance, discrimination, and symbolic violence, making hate speech a growing concern in different social contexts, especially in the school environment. Considering that many conflicts originating in virtual spaces directly impact educational relationships, it becomes fundamental to understand how education professionals can act in the face of this phenomenon. In this context, the present research aimed to analyze the discussions present in the scientific literature regarding hate speech on digital platforms and teacher preparation for confronting it in the school environment, seeking to identify challenges, impacts, and possibilities for pedagogical intervention. Methodologically, the study is characterized as qualitative, exploratory, and descriptive research, developed through a literature review. Data collection was carried out in academic and scientific databases, including Google Scholar, SciELO, and specialized journals. Fourteen scientific articles published in Portuguese between 2023 and 2026 were selected. The materials were analyzed using thematic analysis, allowing the identification of the main themes addressed by the authors. The results showed that hate speech represents a significant challenge for education, since its manifestations affect school life,

compromise interpersonal relationships, and can generate emotional, social, and academic impacts on students. The analyzed literature indicated that teacher training still has limitations regarding preparation to deal with situations of digital violence, highlighting the need to strengthen training actions focused on digital citizenship, media literacy, conflict mediation, and the promotion of human rights. A consensus was also identified regarding the importance of joint action between school, family, and society. It is concluded that confronting hate speech on digital platforms requires integrated educational actions and investments in teacher training, contributing to the construction of more inclusive, democratic school environments committed to respect for diversity and digital citizenship.

Keywords: Hate speech; Digital platforms; Teacher training; School environment.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais e a ampliação do acesso às redes sociais transformaram significativamente as formas de comunicação, interação e produção de conhecimento na sociedade contemporânea. As plataformas digitais passaram a ocupar um espaço central na vida cotidiana, especialmente entre crianças, adolescentes e jovens, possibilitando novas oportunidades de expressão e participação social. Entretanto, ao mesmo tempo em que favorecem a democratização da informação, esses ambientes também têm sido utilizados para a disseminação de conteúdos ofensivos, discriminatórios e violentos, tornando o discurso de ódio um fenômeno cada vez mais presente no espaço virtual.

O discurso de ódio caracteriza-se pela propagação de mensagens que promovem preconceito, discriminação, hostilidade ou violência contra indivíduos e grupos sociais em razão de características como raça, gênero, orientação sexual, religião, nacionalidade ou condição socioeconômica. A rápida circulação dessas mensagens nas plataformas digitais amplia seu alcance e potencializa seus impactos, contribuindo para a reprodução de desigualdades e para o fortalecimento de comportamentos intolerantes. Nesse contexto, a discussão sobre os efeitos desse fenômeno ultrapassa o ambiente virtual e alcança diferentes espaços sociais, incluindo as instituições educacionais.

A escola, enquanto espaço de formação humana, cidadã e democrática, enfrenta desafios crescentes relacionados às manifestações de intolerância e violência originadas ou intensificadas pelas interações digitais. Muitos conflitos que surgem nas redes sociais repercutem diretamente no ambiente escolar, afetando as relações interpessoais, o clima institucional e o processo de aprendizagem. Diante dessa realidade, torna-se fundamental refletir sobre o papel dos professores no enfrentamento dessas situações, considerando sua responsabilidade na promoção do respeito à diversidade e na construção de uma cultura de convivência pautada nos direitos humanos.

Apesar da relevância do tema, observa-se que a preparação docente para lidar com o discurso de ódio no contexto escolar ainda apresenta limitações. Em muitos casos, os processos de formação inicial e continuada não contemplam de maneira suficiente as competências necessárias para identificar, compreender e intervir em situações relacionadas à violência digital e às práticas discriminatórias mediadas por tecnologias. Essa lacuna evidencia a necessidade de aprofundar as discussões acadêmicas acerca das estratégias formativas capazes de auxiliar os educadores diante das demandas emergentes da cultura digital.

A escolha deste tema justifica-se pela crescente incidência de episódios de discurso de ódio nas plataformas digitais e pelos impactos que essas manifestações exercem sobre a comunidade escolar. Além disso, a complexidade do fenômeno exige abordagens interdisciplinares que considerem aspectos sociais, culturais, educacionais e tecnológicos. Compreender como a formação docente pode contribuir para o enfrentamento dessa problemática representa uma necessidade urgente para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à promoção do respeito, da inclusão e da cidadania digital.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão de literatura, as discussões científicas acerca do discurso de ódio nas plataformas digitais e da preparação docente para seu enfrentamento no ambiente escolar. Busca-se identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores, bem como as possibilidades formativas e pedagógicas apontadas pela produção acadêmica para a prevenção e o combate a manifestações de intolerância e violência no contexto educacional.

A relevância científica desta investigação está na sistematização e análise crítica dos conhecimentos produzidos sobre uma temática que vem ganhando crescente destaque nas pesquisas educacionais e sociais. Do ponto de vista prático, o estudo pode contribuir para o desenvolvimento de reflexões e ações voltadas ao aprimoramento da formação docente, oferecendo subsídios para a construção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e comprometidos com a valorização da diversidade e com o respeito aos direitos humanos em uma sociedade cada vez mais conectada digitalmente.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de uma revisão de literatura com caráter exploratório e descritivo. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar a compreensão e a análise crítica da produção científica relacionada ao discurso de ódio nas plataformas digitais e à preparação docente para seu enfrentamento no ambiente escolar. A revisão de literatura permitiu identificar conceitos, tendências, desafios e estratégias discutidos por pesquisadores da área, contribuindo para a construção de uma visão abrangente sobre a temática e para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho.

A coleta de dados foi realizada por meio de buscas em bases de dados acadêmicas e científicas, incluindo Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* e periódicos especializados na área da educação e tecnologias digitais. Foram selecionados 14 artigos científicos publicados em língua portuguesa no período de 2023 a 2026, considerando sua pertinência ao tema investigado.

Os dados obtidos foram examinados por meio da análise temática, procedimento que possibilitou a identificação, organização e interpretação dos principais eixos presentes na literatura analisada. A partir desse processo, foram estabelecidas categorias relacionadas aos impactos do discurso de ódio no ambiente escolar, aos desafios da formação docente e às estratégias de prevenção e enfrentamento da violência digital. Quanto aos aspectos éticos, foram observados os princípios de respeito à propriedade intelectual, à fidedignidade das informações e à correta referência dos autores consultados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Rodrigues (2026), o discurso de ódio nas plataformas digitais caracteriza-se pela propagação de mensagens que promovem discriminação, hostilidade e violência simbólica contra indivíduos ou grupos sociais, sendo potencializado pela velocidade de circulação das informações e pela ampla conectividade proporcionada pelas tecnologias digitais, fatores que ampliam o alcance dessas manifestações e contribuem para a normalização de práticas intolerantes, tornando o ambiente virtual um espaço propício para a reprodução de preconceitos históricos e para a disseminação de conteúdos que afetam diretamente a convivência democrática e o respeito aos direitos humanos.

De acordo com Nascimento *et al.* (2025), a expansão das redes sociais digitais transformou significativamente as formas de comunicação e interação social, criando novos desafios para as instituições educacionais que passaram a lidar com conflitos originados em ambientes virtuais e posteriormente transferidos para o espaço escolar, exigindo dos profissionais da educação conhecimentos relacionados à cultura digital, à cidadania online e às estratégias de mediação capazes de promover relações mais respeitosas entre os estudantes em contextos cada vez mais conectados tecnologicamente.

Conforme Conte e Silveira (2025), a violência digital manifesta-se por meio de diferentes práticas, incluindo ofensas, ameaças, exposição indevida de informações pessoais e compartilhamento de conteúdos discriminatórios, afetando diretamente o desenvolvimento emocional e social dos estudantes e gerando consequências que ultrapassam o ambiente virtual, uma vez que tais situações frequentemente interferem nas relações interpessoais, no desempenho acadêmico e na sensação de pertencimento dos indivíduos ao ambiente escolar.

Na visão de Curvêlo e Camargo (2025), a educação em direitos humanos constitui um importante instrumento para o enfrentamento do discurso de ódio, pois promove valores relacionados à dignidade humana, ao respeito às diferenças e à convivência democrática, possibilitando a construção de práticas

educativas comprometidas com a inclusão e com a valorização da diversidade, elementos essenciais para a prevenção de comportamentos discriminatórios e para o fortalecimento de uma cultura de paz nos diferentes espaços sociais e educacionais.

Segundo Nunes (2025), as manifestações de discurso de ódio presentes nas plataformas digitais possuem impactos significativos no ambiente escolar, contribuindo para o aumento de conflitos interpessoais, episódios de exclusão social, dificuldades de aprendizagem e problemas relacionados à saúde emocional dos estudantes, circunstâncias que exigem ações pedagógicas voltadas à promoção do diálogo, da empatia e da resolução pacífica de conflitos como forma de minimizar os efeitos dessas práticas no cotidiano educacional.

Consoante Costa e Moura (2023), a crescente inserção das tecnologias digitais nos processos educativos demanda uma formação docente que contemple não apenas competências técnicas relacionadas ao uso das ferramentas tecnológicas, mas também conhecimentos críticos que permitam compreender os impactos sociais, culturais e éticos das interações online, favorecendo a atuação dos professores diante de desafios contemporâneos como a desinformação, a violência digital e as diversas formas de discriminação presentes nos ambientes virtuais.

De acordo com Santos *et al.* (2025), a mediação de conflitos digitais exige dos professores competências relacionadas à comunicação, à escuta ativa, à resolução colaborativa de problemas e à compreensão dos comportamentos juvenis no ambiente online, possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes diante de situações envolvendo discurso de ódio, cyberbullying e outras formas de violência digital, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais seguros, acolhedores e comprometidos com a formação cidadã dos estudantes.

Segundo Simões (2025), embora o cyberbullying e o discurso de ódio apresentem características distintas, ambos compartilham elementos relacionados à agressão, à humilhação e à exclusão de indivíduos ou grupos por meio das tecnologias digitais, sendo práticas que frequentemente se sobrepõem em ambientes virtuais e geram consequências significativas para as vítimas, como isolamento social, sofrimento emocional, queda no rendimento escolar e dificuldades na construção de relações interpessoais saudáveis, o que reforça a necessidade de ações preventivas e educativas no contexto escolar.

Conforme Silva (2025), a cidadania digital envolve o desenvolvimento de comportamentos éticos, responsáveis e conscientes no uso das tecnologias, promovendo o respeito aos direitos e deveres dos indivíduos nos ambientes virtuais e contribuindo para a prevenção de práticas discriminatórias e ofensivas, uma vez que a educação voltada para a cidadania digital favorece a construção de competências críticas que auxiliam estudantes e professores na identificação e no enfrentamento de conteúdos relacionados ao discurso de ódio e outras formas de violência online.

De acordo com De Almeida *et al.* (2025), a educação midiática desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos e reflexivos, capacitando-os para interpretar, analisar e avaliar informações disseminadas nos meios digitais, aspecto essencial diante da crescente circulação de discursos preconceituosos e conteúdos manipuladores nas redes sociais, uma vez que o fortalecimento do pensamento crítico contribui para reduzir a vulnerabilidade dos estudantes à influência de mensagens de intolerância e desinformação presentes nos ambientes virtuais.

Na visão de Brum *et al*. (2025), a formação continuada constitui um elemento indispensável para que os docentes acompanhem as transformações sociais e tecnológicas que impactam o ambiente escolar, possibilitando a atualização de conhecimentos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento da violência digital, especialmente em situações que envolvem discursos discriminatórios, intolerância e conflitos decorrentes das interações realizadas nas plataformas digitais utilizadas pelos estudantes.

Consoante Silva *et al.* (2024), a escola desempenha uma função estratégica na promoção de valores relacionados ao respeito, à diversidade e à inclusão, atuando como espaço privilegiado para a construção de práticas democráticas e para o combate às diferentes formas de preconceito presentes na sociedade, de modo que ações pedagógicas fundamentadas nos direitos humanos contribuem para o fortalecimento de uma cultura escolar mais acolhedora e capaz de enfrentar manifestações de discurso de ódio que possam surgir tanto nos ambientes físicos quanto digitais.

Segundo Andrade *et al.* (2025), as políticas educacionais voltadas para a cultura digital devem contemplar ações que promovam o uso seguro, ético e responsável das tecnologias, incentivando a formação de professores e a implementação de práticas pedagógicas capazes de prevenir situações de violência online, uma vez que o enfrentamento do discurso de ódio requer esforços articulados entre gestores, educadores, famílias e demais atores sociais envolvidos na formação dos estudantes e na construção de ambientes educacionais mais inclusivos e democráticos.

De acordo com Araújo, Vasconcelos e Canário (2025), a construção de uma educação digital ética e democrática depende da integração entre tecnologias, valores humanísticos e práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam o diálogo, a participação e o respeito às diferenças, possibilitando que estudantes desenvolvam competências socioemocionais e digitais necessárias para conviver de forma responsável em ambientes conectados, ao mesmo tempo em que se tornam capazes de reconhecer, questionar e combater manifestações de discurso de ódio que ameaçam a convivência democrática e os princípios fundamentais dos direitos humanos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura evidenciou que o discurso de ódio nas plataformas digitais tem se consolidado como uma problemática social de grande relevância, impulsionada pela ampliação do acesso às tecnologias de comunicação e pela intensa utilização das redes sociais por diferentes grupos etários. Os estudos examinados demonstram que a facilidade de produção e compartilhamento de conteúdos potencializa a circulação de mensagens discriminatórias, preconceituosas e violentas, ampliando seus impactos para além do ambiente virtual e alcançando espaços de convivência social, incluindo as instituições educacionais.

Um dos principais eixos identificados refere-se à relação entre violência digital, discurso de ódio e ambiente escolar. Os trabalhos analisados apontam que situações originadas nas plataformas digitais frequentemente repercutem no cotidiano das escolas, afetando as relações interpessoais, a convivência entre estudantes e o desenvolvimento de um ambiente educacional saudável. Os resultados indicam que manifestações de intolerância, exclusão e hostilidade online podem contribuir para o surgimento de conflitos presenciais, comprometendo processos de ensino, aprendizagem e socialização.

Outro aspecto recorrente encontrado na literatura diz respeito aos impactos emocionais e sociais provocados pelas práticas de discurso de ódio. Os autores convergem ao afirmar que as vítimas dessas manifestações estão mais suscetíveis a sentimentos de insegurança, isolamento, sofrimento psicológico e redução da autoestima. Além disso, os estudos revelam que os efeitos dessas experiências podem influenciar diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes, prejudicando sua participação nas atividades escolares e seu vínculo com a comunidade educativa.

Os resultados também evidenciaram a importância da cidadania digital e da educação midiática como estratégias fundamentais para a prevenção do discurso de ódio. Nesse eixo temático, observa-se consenso entre os pesquisadores quanto à necessidade de promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da responsabilidade no uso das tecnologias e da capacidade de identificar conteúdos discriminatórios ou desinformativos. Tais competências são consideradas essenciais para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira ética e consciente nos ambientes digitais.

No que se refere à formação docente, a literatura analisada destaca que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para lidar com situações relacionadas à violência digital e ao discurso de ódio. Os estudos apontam que a insuficiência de conteúdos voltados à cultura digital durante a formação inicial e continuada limita a capacidade de intervenção dos educadores diante dessas ocorrências. Esse resultado reforça a necessidade de investimentos em processos formativos que contemplem aspectos tecnológicos, éticos e socioemocionais relacionados à prática pedagógica contemporânea.

Embora exista convergência entre os autores quanto à relevância da preparação docente para o enfrentamento do problema, foram identificadas divergências relacionadas às estratégias consideradas mais

eficazes. Enquanto alguns pesquisadores defendem o fortalecimento de políticas institucionais e programas de capacitação específicos, outros enfatizam a integração transversal da educação digital em todas as áreas do currículo escolar. Apesar dessas diferenças, há consenso de que a atuação isolada dos professores não é suficiente para combater o fenômeno, sendo necessária a participação conjunta de gestores, famílias e comunidade.

De modo geral, os resultados encontrados permitiram responder ao problema de pesquisa ao demonstrar que o enfrentamento do discurso de ódio nas plataformas digitais exige uma abordagem educacional ampla, baseada na formação docente, na promoção da cidadania digital e na construção de ambientes escolares fundamentados no respeito à diversidade e aos direitos humanos. Os estudos analisados indicam que a preparação adequada dos educadores constitui um elemento estratégico para prevenir situações de violência digital e fortalecer práticas pedagógicas voltadas à convivência democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar, por meio da revisão de literatura, o discurso de ódio nas plataformas digitais e a preparação docente para seu enfrentamento no ambiente escolar. Os resultados obtidos demonstraram que essa problemática possui impactos significativos nas relações educacionais, afetando a convivência, o bem-estar dos estudantes e a construção de ambientes escolares inclusivos. Dessa forma, o objetivo geral proposto foi alcançado ao identificar os principais desafios e possibilidades apontados pela produção científica sobre o tema.

A análise dos estudos permitiu compreender que o discurso de ódio não permanece restrito ao espaço virtual, produzindo reflexos concretos no cotidiano escolar. A literatura evidenciou que a formação docente desempenha papel fundamental no enfrentamento dessa realidade, uma vez que professores preparados tendem a desenvolver estratégias mais eficazes de prevenção, mediação de conflitos e promoção do respeito às diferenças. Assim, o problema de pesquisa foi respondido ao demonstrar que a qualificação profissional dos educadores constitui um dos fatores essenciais para minimizar os impactos da violência digital no contexto educacional.

Entre as limitações deste estudo destaca-se o fato de ter sido desenvolvido exclusivamente por meio de revisão bibliográfica, sem a realização de investigações empíricas em escolas ou com profissionais da educação. Além disso, a constante evolução das tecnologias digitais e das formas de interação online exige atualizações permanentes das pesquisas, considerando que novas dinâmicas de comunicação e novos desafios surgem continuamente nos ambientes virtuais.

Destaca-se que os resultados desta investigação reforçam a necessidade de ampliar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores, bem como de fortalecer práticas de cidadania digital e educação midiática nas escolas. Recomenda-se que futuras pesquisas desenvolvam estudos de campo

capazes de analisar experiências concretas de enfrentamento do discurso de ódio no ambiente escolar, contribuindo para a elaboração de estratégias pedagógicas e políticas educacionais cada vez mais efetivas diante das demandas da cultura digital contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; FARIA, Gina Glaydes Guimarães de; COTRIN, Jane Teresinha Domingues; FREITAS, Nivaldo Alexandre de. Violência na escola: mapeamento da produção científica no Centro-Oeste entre 2014 e 2024. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 30, 2025. DOI: 10.24220/2318-0870v30a2025e14215. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/14215. Acesso em: 30 maio. 2026.

ARAÚJO, Marta Melo de; VASCONCELOS , Alana Danielly; CANÁRIO, Rejane. Tecnologias digitais, comunicação e educação: perspectivas de pesquisa na formação docente contemporânea. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e991, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i2.991. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/991. Acesso em: 30 maio. 2026.

BRUM, Elciete de Campos Moraes et al. Formação continuada de professores para o uso crítico de recursos tecnológicos: Competências, desafios e caminhos para a prática docente na era digital. **INTERFERENCE: A JOURNAL OF AUDIO CULTURE**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 9566–9589, 2025. DOI: 10.36557/2009-3578.2025v11n2p9566-9589. Disponível em: https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/681. Acesso em: 30 maio. 2026.

CONTE, E.; SILVEIRA, C. D. da. Cyberbullying: interfaces e implicações nas escolas. **Educação**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. e95/1–27, 2025. DOI: 10.5902/1984644489097. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/89097. Acesso em: 29 maio. 2026.

COSTA, Douglas Pereira da; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Formação de professores para a cultura digital: elementos em perspectivas diferentes da visão instrumental. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–21, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.21276.070. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21276. Acesso em: 29 maio. 2026.

CURVÊLO , João Paulo de Sousa; CAMARGO, Maria Emilia. Proteção aos direitos humanos frente ao discurso de ódio nas redes sociais e à liberdade de expressão. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], p. 15–204, 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21015. Acesso em: 29 maio. 2026.

DE ALMEIDA, Messias Ribeiro et al. A educação midiática e o combate às fake news: Preparando estudantes para o pensamento crítico. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5241–5261, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-042. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3155. Acesso em: 30 maio. 2026.

NASCIMENTO, Ana Maria; CARMO, Elane Euvira Izidio do; SILVA, Thaynara Maria da; MONFORT, João Paulo. O impacto das redes sociais no desenvolvimento das crianças do fundamental l. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 12, p. 3272–3285, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i12.23200. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/23200. Acesso em: 29 maio. 2026.

NUNES, Marcela de Oliveira. Ataques em escolas e o discurso de ódio entre jovens: Impactos e reflexões. **Imagens da Educação**, 15(2), 47-70, 2025. DOI: 10.4025/imagenseduc.v15i2.74755. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/74755. Acesso em: 29 maio. 2026.

RODRIGUES, Jaqueline. Liberdade de expressão e discurso de ódio nas redes sociais sob a perspectiva constitucional. **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 17, n. 59, p. e12784, 2026. DOI: 10.56238/levv17n59-010. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/12784. Acesso em: 29 maio. 2026.

SANTOS, José Leonardo Diniz de Melo; DE MACEDO, Leonarda Carvalho; LUZ, Deusilande Muniz Deusdará; FERNANDES, Thaís Domingues; BANDEIRA, Maria Helena; DA SILVA, Carla Michelle; DA SILVA, Antônio Veimar. Competências docentes para prevenção e mediação da violência escolar digital. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 9, p. e8499, 2025. DOI: 10.56238/arev7n9-265. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8499. Acesso em: 29 maio. 2026.

SILVA , K. F. da; CARVALHO, J. C. N.; PINHEIRO, J.; SILVA, B. H. F. da; SANTOS, L. G. A. L. dos; MARTINS, V. L.; VIEIRA, C. W. C.; OLIVEIRA, R. L. de; AZEVEDO, L. de A.; MARANHÃO, J. M. V.; BRITO, I. E. G. de; LIMA, C. C.; ROCHA, R. W. S.; MONTEIRO, M. M.; SOARES , G. G. Inclusão, cultura e diversidade no ambiente educacional: reflexões emergentes. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 17, n. 9, p. e10092, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.9-005. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/10092. Acesso em: 30 maio. 2026.

SILVA, José Eudes Salvador da. Tecnologias, cidadania e educação: práticas digitais e segurança no contexto escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 12, p. 6513–6524, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i12.23494. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/23494. Acesso em: 30 maio. 2026.

SIMÕES, Ana Paula de Souza e Silva. Entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio: Limites e implicações jurídicas. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 12, p. e11026, 2025. DOI: 10.56238/arev7n12-145. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/11026. Acesso em: 29 maio. 2026.

INOVAÇÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

EDUCATIONAL INNOVATION IN TIMES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-014

Luciano João da Silva
Mestrado
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife - PE
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7521338210112105

Eumenildes Pereira da Silva Carvalho
Especialista em Empreendedorismo e Inovação
IFPI
Teresina - PI
E-mail: eumenildescarvalho999@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3153110132765615
ORCID iD: 0009-0001-7709-8291

Antonio Marcos Leite Cavalcante
Mestrado profissional em Matemática
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Alto Alegre do Pindaré - Maranhão
E-mail: antoniomarcoslc2015@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8286470458322155

Adones Rosalidia de Meneses
Mestrado em Geografia
Boa Vista - Roraima
E-mail: adones.lidia@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8866512112690122

Johann Early Torres de Alcântara
Especialização
IFPB
João Pessoa - PB
E-mail: johann.backend@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5248040585145584

Zulene dos Santos Carvalho
Mestranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão
UFMA - Codó
E-mail: zulene201605@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9116500948148558

Jairo Aldemar Bastidas Gustin
Doutor
Pedagogo e arquiteto
Universidade São Francisco - USF
Bragança Paulista - São Paulo SP
E-mail: jairobg@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4072883527114864

Ronilda Roacab de Meneses
Mestrado
UNIVATES
Boa Vista - Roraima
E-mail: oroacab@hotmail.com

Marcus Vinícius da Silva
Doutorando em Neurociências
UNIORLANDO
E-mail: profmarcusvinicius10@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7389066358469190

Franciele Raquel Hickmann
Especialização em Anos Iniciais, Alfabetização e Letramento
Instituição - UniBF - União Brasileira de Faculdades
Barra Velha - SC
E-mail: franciele.rh@aluno.ifsc.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3487839448153926

RESUMO

A expansão da Inteligência Artificial (IA) tem provocado transformações significativas nos processos educacionais, desafiando instituições, professores e estudantes a repensarem práticas historicamente consolidadas. Em um contexto marcado pela cultura digital, pela conectividade permanente e pela crescente automação de atividades cognitivas, a inovação educacional passa a ocupar posição central nos debates sobre ensino e aprendizagem. O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre as relações entre inovação educacional e Inteligência Artificial, discutindo impactos, potencialidades e desafios decorrentes da incorporação dessas tecnologias aos ambientes de ensino. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica, desenvolvido por meio de revisão narrativa da literatura. A análise fundamenta-se em autores que discutem cultura digital, metodologias ativas, inovação educacional, Inteligência Artificial, mediação docente e letramento digital crítico. Os resultados apontam que a IA pode favorecer processos de personalização da aprendizagem, ampliação do acesso ao conhecimento e fortalecimento de práticas pedagógicas mais participativas. Contudo, evidenciam também a necessidade de formação crítica, acompanhamento docente e reflexão ética diante das transformações produzidas pelos sistemas inteligentes. Conclui-se que a inovação educacional não se limita à incorporação de tecnologias, mas envolve a

construção de novas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento em uma sociedade cada vez mais atravessada pela Inteligência Artificial.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Inovação educacional; Cultura digital; Aprendizagem; Mediação docente.

ABSTRACT

The expansion of Artificial Intelligence (AI) has generated significant transformations in educational processes, challenging institutions, teachers, and students to rethink historically consolidated practices. In a context marked by digital culture, permanent connectivity, and the increasing automation of cognitive activities, educational innovation has become a central theme in discussions about teaching and learning. This chapter aims to reflect on the relationship between educational innovation and Artificial Intelligence, discussing the impacts, possibilities, and challenges arising from the incorporation of these technologies into learning environments. This is a qualitative study based on a narrative literature review. The analysis is grounded in authors who discuss digital culture, active methodologies, educational innovation, Artificial Intelligence, teacher mediation, and critical digital literacy. The results indicate that AI can contribute to personalized learning processes, broader access to knowledge, and the strengthening of more participatory pedagogical practices. However, they also highlight the need for critical training, teacher supervision, and ethical reflection regarding the transformations produced by intelligent systems. It is concluded that educational innovation goes beyond the incorporation of technologies and involves the construction of new ways of teaching, learning, and producing knowledge in a society increasingly shaped by Artificial Intelligence.

Keywords: Artificial Intelligence; Educational innovation; Digital culture; Learning; Teacher mediation.

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre esteve relacionada às transformações sociais, culturais e tecnológicas de seu tempo. Em diferentes períodos históricos, mudanças nos modos de produção, comunicação e circulação do conhecimento provocaram reconfigurações nas práticas educativas, exigindo que escolas, professores e estudantes reinterpretassem seus papéis diante das novas demandas da sociedade. Na contemporaneidade, esse movimento torna-se ainda mais intenso diante da expansão das tecnologias digitais e do avanço acelerado da Inteligência Artificial, fenômeno que tem impactado profundamente as formas de ensinar, aprender, produzir informações e construir conhecimento.

A presença crescente de sistemas inteligentes nos ambientes educacionais não representa apenas a introdução de novas ferramentas tecnológicas. Trata-se de uma transformação mais ampla, capaz de alterar processos cognitivos, modos de interação, formas de acesso à informação e estratégias de aprendizagem. Holmes e Tuomi (2022) observam que a Inteligência Artificial já influencia diretamente decisões pedagógicas, sistemas de avaliação, plataformas educacionais e processos de personalização da aprendizagem, tornando-se um dos temas centrais das discussões educacionais contemporâneas.

A reflexão sobre inovação educacional, portanto, não pode ser reduzida à simples aquisição de equipamentos ou plataformas digitais. Inovar implica transformar práticas, metodologias e concepções de ensino, criando condições para que a aprendizagem se torne mais significativa, participativa e alinhada às necessidades dos sujeitos. Nessa perspectiva, Moran afirma:

> "As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar." (Moran, 2018, p. 1).

A observação do autor desloca o foco da tecnologia para as práticas pedagógicas. A inovação não reside nos recursos em si, mas nas possibilidades educativas construídas a partir deles. Em outras palavras, a presença da Inteligência Artificial somente produzirá impactos positivos quando articulada a projetos pedagógicos comprometidos com a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento humano.

Essa discussão torna-se particularmente relevante diante do crescimento das ferramentas generativas de linguagem. Sistemas capazes de produzir textos, responder perguntas, elaborar imagens, organizar informações e auxiliar processos de pesquisa passaram a integrar o cotidiano de estudantes e professores. Como consequência, emergem novas possibilidades de criação, autoria e personalização da aprendizagem, mas também novos desafios relacionados à ética, à autonomia intelectual e à formação crítica.

As reflexões desenvolvidas por Junqueira et al. (2026) contribuem para compreender esse cenário ao defenderem que o uso educacional da Inteligência Artificial exige a superação de perspectivas meramente instrumentais. Para os autores, a formação contemporânea precisa contemplar dimensões críticas capazes de problematizar os impactos da automação sobre a linguagem, a autoria e a produção do conhecimento, reafirmando a centralidade da mediação docente nos processos educativos.

A inovação educacional em tempos de Inteligência Artificial exige, portanto, um olhar que vá além do entusiasmo tecnológico. Torna-se necessário compreender como essas tecnologias podem contribuir para ampliar experiências de aprendizagem, fortalecer práticas pedagógicas e promover processos

educativos mais significativos, sem perder de vista os desafios éticos e humanos que acompanham tais transformações.

Com base nessas considerações, este capítulo tem como objetivo refletir sobre as relações entre inovação educacional e Inteligência Artificial, discutindo suas potencialidades, desafios e implicações para os processos de ensino e aprendizagem. Para alcançar esse propósito, o texto organiza-se em três momentos principais. Inicialmente, discute-se a inovação educacional no contexto da cultura digital contemporânea. Em seguida, analisam-se as transformações provocadas pela Inteligência Artificial nos processos de ensino e aprendizagem. Por fim, são debatidos os desafios relacionados à mediação docente, à ética e à responsabilidade educacional diante da crescente presença dos sistemas inteligentes na educação.

2 A INOVAÇÃO EDUCACIONAL NA CULTURA DIGITAL CONTEMPORÂNEA

A discussão sobre inovação educacional tornou-se recorrente nas últimas décadas, especialmente em razão das profundas transformações provocadas pelas tecnologias digitais na vida social. Entretanto, inovar em educação não significa simplesmente incorporar equipamentos tecnológicos, plataformas digitais ou recursos computacionais ao cotidiano escolar. A inovação envolve mudanças nas formas de ensinar, aprender, comunicar e produzir conhecimento, exigindo revisão constante das práticas pedagógicas e das concepções que sustentam o trabalho educativo.

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela intensa circulação de informações, pela conectividade permanente e pela crescente integração entre espaços físicos e digitais. Castells identifica esse fenômeno como uma das principais marcas da sociedade em rede, na qual a informação assume papel estratégico na organização econômica, política e cultural. Nesse cenário, as instituições educacionais deixam de ser os únicos espaços de acesso ao conhecimento e passam a compartilhar essa função com múltiplas plataformas, redes sociais, ambientes digitais e sistemas automatizados.

Essa transformação impacta diretamente as formas pelas quais estudantes aprendem, interagem e constroem saberes. As novas gerações convivem diariamente com fluxos contínuos de informação, linguagens multimodais e ambientes digitais colaborativos. Como consequência, a escola é desafiada a repensar modelos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos, buscando alternativas que favoreçam participação, investigação, autoria e construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, Jenkins contribui para compreender as mudanças culturais produzidas pelos ambientes digitais ao destacar que os sujeitos contemporâneos não ocupam apenas a posição de consumidores de informação. Cada vez mais, participam da criação, circulação e compartilhamento de conteúdos, tornando-se protagonistas de processos comunicativos antes restritos a grupos especializados.

Tal movimento possui implicações diretas para a educação, pois exige práticas pedagógicas capazes de dialogar com uma cultura marcada pela colaboração, pela participação e pela produção coletiva de sentidos.

As discussões sobre multiletramentos também oferecem importantes contribuições para a compreensão desse cenário. Rojo argumenta que a escola contemporânea precisa reconhecer a pluralidade de linguagens, mídias e formas de comunicação que atravessam a vida dos estudantes. Não se trata apenas de ensinar a ler e escrever em suportes tradicionais, mas de preparar sujeitos capazes de interpretar criticamente diferentes linguagens e participar ativamente dos espaços digitais que caracterizam a sociedade contemporânea.

As mudanças observadas na cultura digital não eliminam a relevância da escola, mas redefinem seu papel. Em vez de ocupar exclusivamente a posição de transmissora de informações, a instituição escolar passa a assumir a responsabilidade de orientar processos de seleção, interpretação, problematização e produção do conhecimento. A abundância informacional característica do mundo digital torna ainda mais necessária a presença de práticas pedagógicas que favoreçam reflexão crítica e desenvolvimento da autonomia intelectual.

Essa compreensão aparece de forma significativa nas reflexões produzidas pela UNESCO ao discutir os impactos das tecnologias emergentes sobre a educação. O documento dedicado à Inteligência Artificial generativa destaca:

> "As tecnologias de IA generativa têm potencial para ampliar o acesso ao conhecimento, apoiar experiências personalizadas de aprendizagem e fortalecer oportunidades educacionais. Contudo, sua utilização requer atenção permanente às questões éticas, à inclusão, à transparência e à proteção dos direitos dos estudantes." (UNESCO, 2023, p. 7).

A observação é particularmente relevante porque desloca a discussão do entusiasmo tecnológico para a responsabilidade educacional. A inovação não pode ser avaliada apenas pela capacidade de produzir resultados rápidos ou automatizar tarefas. Ela precisa ser analisada também à luz de seus impactos sobre a aprendizagem, a inclusão e a formação humana.

Nesse sentido, torna-se importante reconhecer que nem toda inovação tecnológica produz inovação pedagógica. A simples digitalização de práticas tradicionais frequentemente mantém estruturas de ensino centradas na passividade dos estudantes. O potencial transformador das tecnologias emerge quando elas são utilizadas para ampliar possibilidades de participação, colaboração e autoria.

Essa reflexão encontra respaldo nas análises desenvolvidas por Moran acerca da aprendizagem ativa. Ao discutir a reorganização dos processos educativos na cultura digital, o autor observa:

> "A informação básica fica disponível online e a avançada é construída em aula, presencialmente, em grupos, com a orientação do professor. As atividades em sala de aula envolvem questionamento,

> resolução de problemas e outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material apreendido." (Moran, 2018, p. 2).

O trecho evidencia uma mudança importante na lógica do ensino. O foco deixa de estar na simples transmissão de conteúdos para concentrar-se na construção ativa do conhecimento. A aprendizagem passa a envolver investigação, resolução de problemas, colaboração e reflexão, elementos que se tornam ainda mais relevantes diante da presença crescente da Inteligência Artificial nos ambientes educacionais.

As discussões produzidas recentemente sobre aprendizagem adolescente na era da Inteligência Artificial reforçam essa perspectiva. A expansão dos sistemas inteligentes não elimina a necessidade de participação ativa dos estudantes. Pelo contrário, exige níveis ainda maiores de criticidade, autonomia e capacidade de interpretação. A abundância de respostas rápidas e conteúdos automatizados amplia a importância de práticas pedagógicas que estimulem análise, argumentação e produção autoral. Nesse contexto, a inovação educacional não se resume ao acesso à tecnologia, mas à construção de experiências que favoreçam aprendizagem significativa e desenvolvimento intelectual.

Outro aspecto relevante refere-se à velocidade com que as transformações tecnológicas ocorrem. Muitas vezes, os recursos digitais chegam às escolas antes mesmo que existam discussões pedagógicas suficientemente consolidadas sobre suas implicações. Essa situação produz tensões entre inovação e formação docente, exigindo que professores, gestores e pesquisadores construam continuamente novos referenciais para compreender fenômenos emergentes.

Assim, a inovação educacional na cultura digital contemporânea deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve dimensões tecnológicas, pedagógicas, culturais e humanas. Mais do que incorporar ferramentas, trata-se de repensar práticas, fortalecer processos de aprendizagem e criar condições para que estudantes participem criticamente de uma sociedade cada vez mais marcada pela circulação de informações, pela conectividade e pela Inteligência Artificial.

3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A TRANSFORMAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A emergência da Inteligência Artificial como tema central nos debates educacionais representa uma das mais significativas transformações vivenciadas pela educação contemporânea. Diferentemente de outras tecnologias que atuavam predominantemente como instrumentos de apoio ao ensino, os atuais sistemas inteligentes são capazes de produzir textos, sintetizar informações, responder perguntas, organizar conteúdos, gerar imagens e auxiliar processos de tomada de decisão. Essa capacidade de interação aproxima a IA de atividades tradicionalmente associadas ao pensamento humano, ampliando tanto suas potencialidades quanto os desafios decorrentes de sua utilização.

Embora o debate sobre Inteligência Artificial frequentemente esteja associado às ferramentas generativas recentemente popularizadas, trata-se de um campo de conhecimento cuja trajetória é muito mais ampla. Desde suas origens, a IA esteve relacionada à busca por sistemas capazes de executar funções que exigem raciocínio, análise e resolução de problemas. O avanço da capacidade computacional e do processamento de grandes volumes de dados permitiu que essas tecnologias alcançassem níveis de sofisticação que, atualmente, impactam diretamente diferentes dimensões da vida social, incluindo a educação.

No contexto educacional, uma das principais contribuições atribuídas à Inteligência Artificial refere-se à possibilidade de personalização da aprendizagem. Sistemas inteligentes são capazes de analisar padrões de desempenho, identificar dificuldades específicas e oferecer percursos adaptados às necessidades dos estudantes. Essa característica tem sido frequentemente apontada como uma das mais promissoras para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas.

A literatura recente confirma essa tendência. Ao analisarem os impactos da IA na educação, Freitas et al. observam que as tecnologias inteligentes vêm promovendo mudanças importantes nos processos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem: "A utilização da Inteligência Artificial permite uma análise mais detalhada do desempenho dos estudantes, possibilitando intervenções pedagógicas mais precisas, personalizadas e alinhadas às necessidades individuais de aprendizagem." (Freitas et al., 2025, p. 2743).

A contribuição apontada pelos autores amplia a compreensão tradicional da avaliação escolar. Em vez de atuar apenas como instrumento de verificação de resultados, a avaliação passa a assumir caráter diagnóstico, permitindo intervenções mais rápidas e adequadas às necessidades dos estudantes.

Contudo, os impactos da Inteligência Artificial não se restringem aos processos avaliativos. As transformações alcançam também a produção do conhecimento, as práticas de pesquisa, a autoria e os modos de interação entre professores e estudantes. Ferramentas generativas permitem que tarefas antes consideradas complexas sejam realizadas em poucos segundos, alterando significativamente as relações dos sujeitos com a informação e com o próprio processo de aprendizagem.

Nesse cenário, Holmes e Tuomi chamam atenção para a necessidade de compreender a Inteligência Artificial para além de uma perspectiva puramente tecnológica. Os autores destacam:

> "O potencial da IA para a educação e a aprendizagem rapidamente se tornou tema central nos debates educacionais. Além da simples automação de tarefas, tem sido sugerido que sua contribuição mais significativa pode residir na ampliação das capacidades humanas de aprendizagem, reflexão e construção do conhecimento." (Holmes; Tuomi, 2022, p. 1).

A reflexão apresentada pelos autores desloca o debate para uma dimensão mais ampla. O desafio educacional não consiste apenas em decidir se a Inteligência Artificial deve ou não ser utilizada na escola,

mas compreender de que forma ela pode contribuir para ampliar experiências de aprendizagem sem comprometer a autonomia intelectual dos estudantes.

Essa preocupação torna-se particularmente relevante diante da facilidade com que sistemas generativos oferecem respostas prontas para problemas complexos. O acesso instantâneo à informação pode favorecer processos de aprendizagem, mas também criar situações de dependência tecnológica quando utilizado sem mediação crítica. O risco não está necessariamente na tecnologia em si, mas na substituição da reflexão pelo consumo passivo de respostas produzidas automaticamente.

As discussões desenvolvidas no capítulo sobre aprendizagem adolescente na era da Inteligência Artificial apontam justamente para essa tensão. Os ambientes digitais ampliam possibilidades de criação, experimentação e personalização, mas também podem favorecer superficialidade informacional, redução do esforço cognitivo e enfraquecimento da capacidade crítica quando utilizados de forma irrefletida. A aprendizagem significativa continua exigindo investigação, interpretação, diálogo e produção de sentidos, competências que não podem ser automatizadas integralmente.

Outro aspecto importante refere-se à transformação do papel dos estudantes nos processos educativos. Durante muito tempo, a escola estruturou-se em torno da lógica da transmissão de conteúdos. Com a ampliação do acesso à informação e a popularização da Inteligência Artificial, esse modelo passa a enfrentar novos questionamentos. Quando respostas, conceitos e explicações estão disponíveis instantaneamente, torna-se insuficiente organizar a aprendizagem apenas em torno da memorização de informações.

A inovação educacional passa então a exigir práticas que valorizem resolução de problemas, criatividade, pensamento crítico, colaboração e autoria. O conhecimento deixa de ser compreendido apenas como acúmulo de informações e passa a envolver capacidade de interpretar, relacionar, argumentar e produzir novas compreensões sobre a realidade.

Essa transformação aproxima-se das reflexões apresentadas por Junqueira et al. ao discutirem os limites das abordagens instrumentais sobre tecnologia e letramento digital. Os autores observam:

> “Ao atuar diretamente sobre a linguagem e a autoria, os sistemas de Inteligência Artificial reconfiguram práticas educativas fundamentais, exigindo uma análise que ultrapasse a lógica do uso adequado de ferramentas e considere os efeitos sociotécnicos e tecnodiscursivos da automação no campo educacional.” (Junqueira et al., 2026, p. 3).

A citação evidencia que a presença da Inteligência Artificial na educação não altera apenas procedimentos operacionais. Ela produz mudanças mais profundas, relacionadas às formas de produção de conhecimento, circulação de discursos e construção de sentidos.

As orientações da UNESCO também caminham nessa direção. O organismo internacional tem defendido que a adoção de sistemas inteligentes na educação precisa estar associada à promoção da inclusão, da equidade, da transparência e dos direitos humanos. Em outras palavras, o desenvolvimento tecnológico deve permanecer subordinado aos objetivos educacionais e não o contrário.

Dessa forma, a Inteligência Artificial pode ser compreendida simultaneamente como oportunidade e desafio. Oportunidade porque amplia possibilidades de personalização, acessibilidade e inovação pedagógica. Desafio porque exige revisão de práticas tradicionais, formação docente contínua e desenvolvimento de competências críticas capazes de preparar estudantes para atuar em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença dos sistemas inteligentes.

Assim, a transformação dos processos de ensino e aprendizagem produzida pela Inteligência Artificial não decorre apenas da capacidade técnica dessas ferramentas, mas da forma como professores, estudantes e instituições educacionais escolhem integrá-las aos processos formativos. O futuro da educação dependerá menos da tecnologia disponível e mais da capacidade de utilizá-la para fortalecer autonomia, criatividade, pensamento crítico e desenvolvimento humano.

4 METODOLOGIAS ATIVAS, AUTORIA E PROTAGONISMO DISCENTE EM CONTEXTOS MEDIADOS POR IA

As transformações provocadas pela Inteligência Artificial nos ambientes educacionais têm impulsionado reflexões sobre a necessidade de superar modelos de ensino centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos. Em uma sociedade marcada pela abundância informacional e pelo acesso instantâneo ao conhecimento, torna-se cada vez mais difícil sustentar práticas pedagógicas baseadas apenas na exposição de informações que os estudantes podem obter em diferentes ambientes digitais. Nesse cenário, as metodologias ativas ganham relevância ao favorecer processos de aprendizagem que valorizam participação, investigação, resolução de problemas e construção coletiva do conhecimento.

O princípio central dessas metodologias consiste em reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo educativo. Em vez de ocupar uma posição predominantemente receptiva, o aluno passa a participar da construção do conhecimento por meio da pesquisa, da experimentação, da reflexão e da produção autoral. Essa perspectiva dialoga diretamente com as demandas da cultura digital contemporânea, na qual aprender envolve selecionar informações, estabelecer conexões, produzir conteúdos e interagir em diferentes ambientes comunicacionais.

A aprendizagem ativa não surge como consequência automática da presença da tecnologia. Ao contrário, exige planejamento pedagógico, mediação docente e intencionalidade educativa. Ferramentas digitais e sistemas inteligentes podem potencializar experiências formativas, mas o protagonismo discente

depende da construção de situações de aprendizagem que desafiem os estudantes a pensar, argumentar, criar e tomar decisões.

Nesse sentido, Moran destaca que as metodologias ativas deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, promovendo maior envolvimento dos estudantes nos processos educativos. Segundo o autor: "As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor." (Moran, 2018, p. 4).

A reflexão proposta pelo autor torna-se especialmente relevante diante da expansão da Inteligência Artificial generativa. Se os sistemas inteligentes podem fornecer respostas prontas, produzir textos ou organizar informações, torna-se ainda mais importante criar situações em que os estudantes sejam convidados a interpretar, questionar, comparar, reconstruir e ampliar essas produções. O protagonismo discente não desaparece com a IA; pelo contrário, torna-se ainda mais necessário.

As contribuições de Paulo Freire também permanecem atuais nesse debate. Sua crítica aos modelos bancários de educação encontra novas ressonâncias em um contexto no qual o acesso à informação deixou de constituir o principal desafio educacional. O problema contemporâneo não é a escassez de conteúdos, mas a capacidade de atribuir significado a eles. A formação crítica exige que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento, desenvolvendo autonomia intelectual e consciência sobre os processos que envolvem a aprendizagem.

Essa perspectiva pode ser observada na seguinte reflexão freireana: "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago." (Freire, 1996, p. 29).

A passagem evidencia que aprender não se resume à recepção de respostas. A aprendizagem envolve investigação, curiosidade, problematização e permanente construção de novas perguntas. Em um contexto marcado pela presença da Inteligência Artificial, essa compreensão torna-se ainda mais necessária, uma vez que os sistemas automatizados tendem a fornecer respostas rápidas para questões complexas. O desafio pedagógico consiste em preservar o espaço da dúvida, da investigação e da reflexão crítica.

As discussões sobre aprendizagem adolescente na era da Inteligência Artificial reforçam essa preocupação. A facilidade de acesso às informações não garante compreensão profunda dos conteúdos. Pelo contrário, em determinadas situações, pode favorecer processos de superficialização da aprendizagem quando os estudantes deixam de mobilizar competências analíticas e interpretativas. Por essa razão, a escola continua desempenhando papel fundamental na formação de sujeitos capazes de problematizar informações e construir conhecimento de forma autônoma.

A Inteligência Artificial, quando utilizada de forma pedagógica, pode contribuir significativamente para esse processo. Ferramentas generativas podem auxiliar na organização de ideias, elaboração de hipóteses, produção de roteiros, revisão textual e ampliação de repertórios informacionais. Contudo, sua utilização torna-se mais produtiva quando integrada a propostas que valorizam autoria e participação ativa dos estudantes.

A autoria, aliás, emerge como um dos temas centrais da educação contemporânea. Durante muito tempo, produzir conhecimento esteve associado principalmente à reprodução de conteúdos previamente legitimados. A cultura digital amplia essa compreensão ao possibilitar que estudantes produzam textos, vídeos, podcasts, infográficos, projetos colaborativos e diferentes formas de expressão intelectual. Nesse contexto, a autoria deixa de ser privilégio de especialistas e passa a constituir uma dimensão importante da formação escolar.

Entretanto, a presença da Inteligência Artificial introduz novas tensões nesse processo. Quando uma ferramenta é capaz de produzir textos completos em poucos segundos, surgem questionamentos sobre originalidade, criatividade e construção autoral. A resposta para essa questão não está na proibição das tecnologias, mas na redefinição dos objetivos pedagógicos. Mais importante do que verificar quem escreveu determinada frase é compreender como os estudantes mobilizam conhecimentos, analisam informações, tomam decisões e produzem sentidos a partir dos recursos disponíveis.

Essa preocupação aparece de forma significativa nas reflexões desenvolvidas por Junqueira et al. ao discutirem linguagem, letramento digital e Inteligência Artificial:

> "A presença crescente da Inteligência Artificial nos contextos educacionais desafia a escola a repensar práticas de leitura, escrita e autoria, uma vez que os sistemas automatizados passam a interferir diretamente nos modos de produção e circulação dos discursos." (Junqueira et al., 2026, p. 5).

A observação permite compreender que o debate sobre autoria não desaparece com a IA; ele se torna mais complexo. A escola passa a ser chamada a desenvolver competências relacionadas à curadoria, interpretação, validação de informações e construção crítica do conhecimento.

Nesse cenário, as metodologias ativas assumem papel estratégico. Ao privilegiarem projetos, estudos de caso, resolução de problemas, sala de aula invertida e aprendizagem baseada em investigação, essas abordagens favorecem situações em que a Inteligência Artificial pode atuar como ferramenta de apoio sem substituir a participação intelectual dos estudantes. A tecnologia passa a colaborar com a aprendizagem, mas continua subordinada aos objetivos pedagógicos definidos pelo professor.

Dessa forma, o protagonismo discente em contextos mediados por Inteligência Artificial não se constrói pela simples utilização de ferramentas digitais. Ele emerge da combinação entre metodologias

ativas, mediação docente qualificada e experiências educativas que valorizam autoria, criatividade e pensamento crítico. Em uma sociedade marcada pela automação crescente, talvez a maior inovação educacional não seja ensinar os estudantes a utilizar a Inteligência Artificial, mas prepará-los para pensar de forma crítica, ética e criativa diante dela.

5 MEDIAÇÃO DOCENTE, ÉTICA E RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL NO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A expansão da Inteligência Artificial nos ambientes educacionais tem provocado debates que ultrapassam questões técnicas e alcançam dimensões pedagógicas, éticas e humanas. Se, por um lado, os sistemas inteligentes ampliam possibilidades de personalização da aprendizagem, organização de informações e acesso ao conhecimento, por outro, introduzem desafios relacionados à autonomia dos estudantes, à produção de sentidos, à autoria, à privacidade dos dados e à própria função da escola em uma sociedade cada vez mais mediada por algoritmos.

Nesse contexto, a mediação docente permanece como elemento central dos processos educativos. A presença de tecnologias sofisticadas não elimina a necessidade do professor; ao contrário, amplia sua responsabilidade. Em um cenário marcado pela abundância informacional e pela crescente automação de tarefas cognitivas, torna-se ainda mais importante a atuação de profissionais capazes de orientar, problematizar, contextualizar e atribuir significado aos conhecimentos produzidos e compartilhados.

A ideia de que a tecnologia poderia substituir o trabalho docente tem sido frequentemente questionada por pesquisadores da área educacional. Embora a Inteligência Artificial seja capaz de executar tarefas específicas com rapidez e eficiência, ela não substitui aspectos fundamentais da ação pedagógica, como a escuta sensível, a construção de vínculos, a compreensão das singularidades dos estudantes e a tomada de decisões fundamentadas em aspectos humanos, culturais e sociais.

As reflexões apresentadas por Holmes e Tuomi contribuem para compreender essa questão ao destacarem que os sistemas inteligentes não devem ser vistos apenas como instrumentos de automação. Segundo os autores:

> “O maior potencial da Inteligência Artificial na educação talvez não esteja na substituição de atividades humanas, mas na ampliação das capacidades de aprendizagem, colaboração, criatividade e resolução de problemas, desde que sua utilização permaneça orientada por objetivos educacionais claros e eticamente fundamentados.” (Holmes; Tuomi, 2022, p. 8).

A observação reforça uma perspectiva que atravessa todo este capítulo: a inovação educacional não deve ser confundida com substituição da ação humana pela tecnologia. O valor pedagógico da Inteligência Artificial depende da forma como ela é integrada às práticas educativas e das finalidades que orientam sua utilização.

As discussões sobre ética tornam-se particularmente relevantes diante da crescente presença de sistemas automatizados nos processos educacionais. Ferramentas de Inteligência Artificial operam a partir de bases de dados, modelos estatísticos e algoritmos que nem sempre são transparentes para seus usuários. Como consequência, surgem preocupações relacionadas à confiabilidade das informações produzidas, aos vieses presentes nos sistemas e à utilização dos dados pessoais dos estudantes.

A UNESCO tem alertado para a necessidade de construção de políticas educacionais capazes de garantir que a adoção da Inteligência Artificial ocorra em consonância com princípios democráticos e direitos humanos. Em sua Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial, a organização destaca: "A utilização da Inteligência Artificial deve promover o bem-estar humano, proteger os direitos fundamentais, respeitar a diversidade cultural e contribuir para sociedades mais inclusivas, equitativas e sustentáveis." (UNESCO, 2021, p. 15).

Essa orientação possui especial relevância para o campo educacional. A escola não pode incorporar tecnologias apenas porque elas são inovadoras ou amplamente utilizadas. É necessário questionar quais interesses orientam seu desenvolvimento, quais impactos produzem sobre os estudantes e de que maneira contribuem para os objetivos formativos da educação.

Outro aspecto frequentemente discutido refere-se à produção de dependência tecnológica. A facilidade com que sistemas generativos produzem respostas, textos e sínteses pode levar estudantes a reduzirem processos de investigação, análise e elaboração própria do conhecimento. Quando utilizada sem reflexão crítica, a tecnologia corre o risco de transformar-se em mecanismo de substituição do pensamento, enfraquecendo competências essenciais para a formação intelectual.

Essa preocupação aparece de forma significativa nas reflexões desenvolvidas por Junqueira et al., ao analisarem os limites do letramento digital baseado exclusivamente no domínio técnico das ferramentas:

> "O letramento digital mostra-se insuficiente quando reduzido à capacidade operacional de utilizar tecnologias. A emergência da Inteligência Artificial exige sujeitos capazes de compreender os impactos discursivos, políticos e educativos da automação, desenvolvendo posicionamentos críticos diante das tecnologias que utilizam." (Junqueira et al., 2026, p. 9).

A citação evidencia que a formação para o uso da Inteligência Artificial não pode restringir-se ao ensino de comandos ou funcionalidades. É necessário desenvolver capacidades analíticas que permitam compreender os modos pelos quais os sistemas digitais influenciam a produção de informações, a circulação de discursos e a construção de conhecimentos.

Nesse cenário, o professor assume papel estratégico como mediador crítico. Sua função não consiste apenas em ensinar a utilizar ferramentas, mas em criar situações que favoreçam reflexão, diálogo e problematização. Cabe ao docente ajudar os estudantes a compreenderem os limites das respostas

automatizadas, verificarem fontes, confrontarem informações e desenvolverem autonomia intelectual diante dos conteúdos produzidos pelos sistemas inteligentes.

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo demonstram que a inovação educacional não depende exclusivamente da sofisticação tecnológica disponível nas escolas. Ela está relacionada à capacidade de construir práticas pedagógicas que articulem tecnologia, conhecimento e formação humana. A Inteligência Artificial pode ampliar oportunidades de aprendizagem, favorecer processos de personalização e apoiar experiências inovadoras, mas seu potencial educativo somente se concretiza quando associado a princípios éticos e a uma mediação pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em uma época marcada pela velocidade da informação e pela crescente presença dos algoritmos, talvez o maior desafio educacional não seja ensinar a utilizar a Inteligência Artificial, mas formar sujeitos capazes de utilizá-la com responsabilidade, criticidade e consciência ética. Nesse processo, a mediação docente permanece insubstituível, constituindo um dos elementos mais importantes para que a inovação tecnológica contribua efetivamente para uma educação democrática, inclusiva e humanizadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que a Inteligência Artificial ocupa posição cada vez mais relevante nos debates sobre inovação educacional. Sua presença nos ambientes de ensino não representa apenas a introdução de novas ferramentas tecnológicas, mas a emergência de novas formas de interação com o conhecimento, de produção intelectual e de organização dos processos de ensino e aprendizagem. Em uma sociedade marcada pela cultura digital, pela conectividade permanente e pela crescente automação de atividades cognitivas, a educação é desafiada a repensar práticas historicamente consolidadas e a construir respostas compatíveis com as demandas do tempo presente.

A análise da literatura evidenciou que a inovação educacional não pode ser reduzida à incorporação de recursos tecnológicos. Inovar implica transformar práticas pedagógicas, metodologias, formas de participação e processos de construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, a Inteligência Artificial apresenta potencial para ampliar oportunidades de aprendizagem, favorecer a personalização dos percursos formativos, apoiar processos avaliativos e fortalecer experiências educacionais mais dinâmicas e participativas.

Entretanto, os estudos analisados também demonstram que os benefícios da Inteligência Artificial não se concretizam automaticamente. A tecnologia, isoladamente, não produz inovação pedagógica nem garante melhoria da aprendizagem. Sua efetividade depende da intencionalidade educativa, da formação

docente e da capacidade das instituições escolares de integrar esses recursos a projetos pedagógicos comprometidos com o desenvolvimento humano e a formação crítica dos estudantes.

As discussões sobre metodologias ativas, autoria e protagonismo discente evidenciaram que o acesso instantâneo à informação não elimina a necessidade de participação intelectual dos estudantes. Pelo contrário, em um contexto no qual sistemas automatizados são capazes de produzir respostas rápidas para problemas complexos, torna-se ainda mais importante desenvolver competências relacionadas à investigação, à criatividade, à argumentação e à produção autoral. A aprendizagem continua exigindo reflexão, interpretação e construção de sentidos, processos que não podem ser integralmente automatizados.

Da mesma forma, a análise dos desafios éticos associados à Inteligência Artificial revelou a necessidade de atenção permanente a questões relacionadas à privacidade, à transparência dos algoritmos, aos vieses presentes nos sistemas e à utilização responsável dos dados. A inovação tecnológica precisa estar acompanhada de compromisso ético, responsabilidade social e respeito aos princípios que orientam a educação democrática.

Entre os diferentes elementos discutidos ao longo do capítulo, a mediação docente emerge como um dos aspectos mais relevantes. Embora a Inteligência Artificial seja capaz de apoiar inúmeras atividades educacionais, permanece insubstituível o papel do professor como orientador, mediador, problematizador e construtor de experiências significativas de aprendizagem. A formação humana continua sendo um processo relacional, marcado pelo diálogo, pela escuta, pela interação e pela construção compartilhada do conhecimento.

A partir dessas reflexões, torna-se possível afirmar que a inovação educacional em tempos de Inteligência Artificial não reside apenas na adoção de tecnologias emergentes, mas na capacidade de utilizá-las para ampliar possibilidades de aprendizagem, fortalecer a autonomia dos estudantes e qualificar os processos educativos. O desafio contemporâneo não consiste em escolher entre tecnologia e educação, mas em construir formas de articulação capazes de colocar a inovação a serviço da formação humana.

Conclui-se, portanto, que a Inteligência Artificial pode constituir importante aliada da educação contemporânea quando utilizada de maneira crítica, ética e pedagogicamente fundamentada. O futuro da inovação educacional dependerá menos da sofisticação dos sistemas tecnológicos e mais da capacidade de professores, estudantes e instituições de transformarem esses recursos em oportunidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Clayton Alencar de; PEREIRA, Lucas Gomes; NASCIMENTO, Felipe Marques do; ALBUQUERQUE, Maria Alice de Araújo; ARAUJO, Maria Izabel de. Impacto da Inteligência Artificial na avaliação acadêmica: transformando métodos tradicionais de avaliação no ensino superior. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 2736-2752, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.18011.

HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. *Artificial Intelligence and Education: Critical Perspectives and Practices*. Cham: Springer, 2022.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JUNQUEIRA, Joice Marisa Görgen et al. Aprendizagem adolescente na era da Inteligência Artificial: práticas, tensões e potencialidades na escola contemporânea. In: *Educação em Foco: Saberes, Desafios e Transformações*. 2. ed. Editora Impacto Científico, 2025. p. 866-877. DOI: 10.56238/edimpacto2025.092-059.

JUNQUEIRA, Joice Marisa Görgen et al. Para além do uso instrumental: inteligência artificial, linguagem e os limites do letramento digital na educação contemporânea. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1-13, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i2.24142.

MORAN, José. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. São Paulo: Instituto Singularidades, 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Keila Ramos da; BARBOSA, Lucas Sergio de Oliveira; BOTELHO, Wesley Lira; PINHEIRO, João Mateus Barbosa; PEIXOTO, Igor dos Santos; MENEZES, Ingrid Vitoria Coimbra Borges de. Inteligência Artificial e seus impactos na educação: uma revisão sistemática. *RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar*, São Paulo, v. 4, n. 11, e4114353, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i11.4353.

UNESCO. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. Paris: UNESCO, 2021.

DO COTIDIANO À SALA DE AULA: A EJA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO POPULAR

FROM EVERYDAY LIFE TO THE CLASSROOM: EJA AS A SPACE FOR POPULAR EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-015

Edineia Natalino da Silva Santos
Doutorado em Educação – UNESP/Rio Claro
E-mail: edineia.santos@unemat.br

Manoel Pessôa da Silva
Letras Hab. Português/Espanhol - UFMS
E-mail: pessoapoliedro2022@gmail.com

Angélica da Silva Correa
Pós-graduação em Matemática e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho – UFPI
E-mail: angelica-dcorrea@educar.rs.gov.br

Maria Luciana Constantino
Pós-graduação em Psicopedagogia Faculdade Anhanguera
E-mail: luciana35constantino@gmail.com

Virgínia Nataniel de Santana Pereira Bandeira
Pós-graduação em Linguagens, Cultura, Educação e Tecnologias – UFT
E-mail: virnataniel@yahoo.com.br

Fabio José Antonio da Silva
Doutorado em Educação Física – UEL
E-mail: fjas81@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho discute a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino que vai além da escolarização formal, articulando-se com os princípios da Educação Popular. A análise evidencia como o cotidiano dos educandos se torna fonte legítima de saberes, fortalecendo a cidadania e a emancipação social. São abordados os desafios enfrentados pela EJA, como evasão escolar e falta de políticas públicas consistentes, bem como suas perspectivas futuras, fundamentadas em autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão e Miguel Arroyo. Conclui-se que a EJA, quando compreendida como prática de Educação Popular, reafirma seu papel transformador e democrático na sociedade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; Paulo Freire; Cidadania; Emancipação.

ABSTRACT

This paper discusses Youth and Adult Education (EJA) as a teaching modality that goes beyond formal schooling, connecting with the principles of Popular Education. The analysis highlights how students' everyday life becomes a legitimate source of knowledge, strengthening citizenship and social emancipation. Challenges faced by EJA, such as school dropout and lack of consistent public policies, are addressed, as well as future perspectives based on authors such as Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, and Miguel Arroyo. It is concluded that EJA, when understood as a practice of Popular Education, reaffirms its transformative and democratic role in society.

Keywords: Youth and Adult Education; Popular Education; Paulo Freire; Citizenship; Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que surge como resposta às desigualdades históricas e sociais que marcaram o acesso à escolarização no Brasil. Muitos sujeitos, por motivos econômicos, culturais ou familiares, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade considerada "regular". A EJA, portanto, não se limita a oferecer conteúdos escolares, mas se configura como um espaço de reconstrução de trajetórias, de valorização da experiência de vida e de promoção da cidadania.

Nesse contexto, a sala de aula da EJA se transforma em um ambiente de educação popular, no qual o cotidiano dos estudantes é reconhecido como fonte legítima de saberes. O conhecimento não é visto apenas como algo a ser transmitido pelo professor, mas como resultado de um diálogo entre saberes acadêmicos e saberes da vida prática. Essa perspectiva se aproxima das ideias de Paulo Freire, que defendia uma educação libertadora, capaz de partir da realidade concreta dos educandos para promover reflexão crítica e transformação social.

A história da EJA está diretamente ligada às lutas sociais por direitos e à busca por inclusão. Desde os movimentos de alfabetização popular nas décadas de 1960 e 1970, até as políticas públicas mais recentes, a EJA tem se consolidado como um espaço que reconhece a diversidade dos sujeitos e suas necessidades específicas. Ao acolher trabalhadores, mães, idosos e pessoas em situação de vulnerabilidade, a EJA reafirma seu compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento e com a construção de uma sociedade mais justa.

Além disso, a EJA representa uma oportunidade de ressignificação da escola. Ao trazer para dentro da sala de aula os saberes do cotidiano, ela rompe com a visão tradicional de ensino e promove uma prática pedagógica que valoriza a cultura, a identidade e a experiência de cada educando. Dessa forma, a EJA não

apenas ensina conteúdos formais, mas também fortalece a autoestima, amplia horizontes e possibilita que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua própria história e de sua comunidade.

2 DESENVOLVIMENTO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada pela diversidade de sujeitos que a frequentam: trabalhadores, mães, idosos, pessoas em situação de vulnerabilidade social. Cada um traz consigo experiências de vida que, quando reconhecidas, enriquecem o processo educativo. Paulo Freire (1999) enfatiza que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes", e é justamente essa pluralidade que torna a EJA um espaço privilegiado de educação popular. O cotidiano dos educandos, longe de ser um obstáculo, é fonte legítima de conhecimento e deve ser incorporado ao currículo escolar.

Nesse sentido, a sala de aula da EJA não pode se restringir à transmissão de conteúdos formais. Ela precisa dialogar com a realidade concreta dos estudantes, abordando temas como trabalho, cidadania, saúde, cultura e direitos sociais. Moacir Gadotti (2014) defende que a EJA deve ultrapassar a perspectiva compensatória ou meramente instrumental, assumindo uma função emancipadora e democrática, capaz de promover a cidadania crítica e a transformação da realidade social. Assim, o cotidiano não é apenas ponto de partida, mas fio condutor para que o aprendizado faça sentido e se torne libertador.

Um exemplo prático dessa perspectiva é o uso dos temas geradores, conceito freireano que parte de situações reais vividas pelos educandos para construir o processo de ensino. Ao discutir questões como transporte público, condições de trabalho ou acesso à saúde, o professor transforma problemas concretos em oportunidades pedagógicas. Como destaca Sonia Couto Souza Feitosa (1999), o método Paulo Freire privilegia o desenvolvimento da consciência crítica e estabelece uma nova relação entre professor e aluno, rompendo com práticas domesticadoras e promovendo uma pedagogia libertadora.

Outro aspecto essencial é a valorização da diversidade cultural presente na EJA. Os estudantes trazem consigo diferentes formas de expressão, tradições e saberes populares que enriquecem o ambiente escolar. Gadotti (1996), ao relatar a experiência do MOVA-SP, destaca que a EJA deve ser construída em diálogo com a comunidade, reconhecendo e legitimando os saberes locais como parte integrante do processo educativo. Projetos que envolvem música, artesanato, culinária ou histórias de vida permitem que esses saberes sejam valorizados, fortalecendo a identidade dos sujeitos e promovendo respeito às diferenças.

Além disso, a EJA desempenha papel fundamental na formação cidadã. Ao trabalhar conteúdos relacionados a direitos sociais, participação política e consciência crítica, ela contribui para que os educandos se reconheçam como agentes de transformação em suas comunidades. Paulo Freire (1999) reforça que a educação deve ser um ato político, no sentido de possibilitar que os sujeitos compreendam

sua realidade e atuem para transformá-la. Nesse sentido, a sala de aula da EJA torna-se espaço de debate e reflexão, onde se constrói não apenas conhecimento acadêmico, mas também consciência social e política.

Por fim, é importante destacar o papel do professor como mediador. Na EJA, o educador não é apenas transmissor de conteúdos, mas facilitador de diálogos e aprendizagens. Ele precisa estar aberto a ouvir, compreender as histórias de vida dos estudantes e construir junto com eles um percurso pedagógico que respeite suas especificidades. Essa postura rompe com a hierarquia tradicional da escola e fortalece a ideia de que todos têm algo a ensinar e a aprender, reafirmando o caráter coletivo e democrático da educação popular.

Outro ponto relevante é compreender a EJA como espaço de resgate da dignidade humana. Muitos educandos chegam à sala de aula carregando marcas de exclusão e preconceito, fruto de uma sociedade que historicamente marginalizou aqueles que não tiveram acesso à escolarização. Nesse sentido, Paulo Freire (1987) afirma que "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem", destacando que o processo educativo deve ser pautado pelo respeito e pela valorização da história de cada sujeito. A EJA, ao acolher essas trajetórias, promove não apenas a aprendizagem formal, mas também a reconstrução da autoestima e da confiança dos estudantes em suas próprias capacidades.

Além disso, é importante destacar que a EJA se insere em um contexto de educação permanente, conceito defendido por Moacir Gadotti (2000), que entende a aprendizagem como processo contínuo ao longo da vida. A sala de aula da EJA, nesse sentido, não é apenas um espaço de escolarização tardia, mas um ambiente de formação integral, que possibilita ao educando ampliar suas perspectivas pessoais, profissionais e sociais. Essa visão rompe com a ideia de que a educação se limita à infância e juventude, reafirmando que aprender é um direito humano fundamental em todas as fases da vida.

3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EJA

Apesar de sua relevância social e pedagógica, a Educação de Jovens e Adultos enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se a evasão escolar, a falta de políticas públicas contínuas e o preconceito que ainda recai sobre essa modalidade de ensino. Muitos educandos precisam conciliar trabalho, família e estudo, o que exige da escola flexibilidade e acolhimento. Como afirma Haddad (2002), a EJA só se fortalece quando é reconhecida como política de Estado e não apenas como ação compensatória, garantindo condições reais de permanência e sucesso escolar.

Outro desafio importante é a formação docente. Os professores que atuam na EJA necessitam de preparo específico para lidar com a diversidade de experiências e idades presentes em sala de aula. Segundo Arroyo (2006), a EJA exige uma pedagogia diferenciada, que reconheça os sujeitos como portadores de saberes e histórias, e não apenas como receptores de conteúdos. Isso implica repensar metodologias, currículos e práticas avaliativas, de modo a respeitar o ritmo e as necessidades dos educandos.

Além dos desafios, é fundamental refletir sobre as perspectivas futuras da EJA. Gadotti (2000) defende que a EJA deve ser entendida como parte da educação permanente, ou seja, como direito que acompanha o ser humano ao longo de toda a vida. Essa visão amplia o papel da EJA, que não se limita a corrigir desigualdades históricas, mas também projeta um futuro mais democrático e inclusivo. Nesse sentido, investir em políticas públicas consistentes, em currículos contextualizados e em práticas pedagógicas dialógicas é essencial para consolidar a EJA como espaço de emancipação.

Por fim, é preciso destacar que a EJA, enquanto espaço de educação popular, deve se manter fiel ao princípio freireano de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão" (Freire, 1987). Essa perspectiva reforça que os desafios da EJA não podem ser enfrentados apenas pela escola, mas exigem o envolvimento da comunidade, das famílias e das políticas sociais. Assim, a EJA se projeta como prática coletiva, capaz de transformar não apenas indivíduos, mas também realidades sociais inteiras.

Um dos grandes desafios da EJA é superar a visão reducionista que a entende apenas como uma modalidade compensatória. Essa concepção, segundo Di Pierro (2005), limita o potencial da EJA ao enxergá-la como solução provisória para a exclusão escolar, quando na verdade ela deve ser reconhecida como parte integrante da política educacional e da educação permanente. Ao assumir esse caráter estrutural, a EJA se fortalece como espaço de emancipação e de construção de cidadania, ampliando seu alcance e legitimidade social.

Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de maior articulação entre a EJA e os movimentos sociais. Como aponta Paiva (2003), a educação popular só se concretiza plenamente quando dialoga com as lutas sociais e com os sujeitos coletivos que reivindicam direitos. Nesse sentido, a EJA deve ser pensada não apenas como espaço escolar, mas como prática social que se conecta às demandas da comunidade, fortalecendo vínculos e promovendo transformações que ultrapassam os muros da escola. Essa perspectiva amplia o papel da EJA, tornando-a instrumento de resistência e de esperança para aqueles que historicamente foram privados do direito à educação.

4 EDUCAÇÃO POPULAR: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

A Educação Popular, inspirada principalmente nas ideias de Paulo Freire, é entendida como prática pedagógica que valoriza os saberes do povo e promove a consciência crítica. Para Freire (1987), "a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo", destacando que o processo educativo deve ser dialógico e libertador. Nesse sentido, a Educação Popular rompe com a lógica bancária da educação, que reduz o aluno a mero receptor de conteúdos, e se afirma como prática emancipadora, capaz de fortalecer a autonomia dos sujeitos e sua participação ativa na sociedade.

Na EJA, a Educação Popular se concretiza ao reconhecer que os educandos trazem consigo experiências de vida que são fundamentais para a construção do conhecimento. Gadotti (1996) reforça que a Educação Popular é inseparável da democracia, pois promove a participação ativa dos sujeitos e valoriza o diálogo como método pedagógico. Assim, a sala de aula da EJA torna-se espaço de encontro entre saberes acadêmicos e saberes populares, onde o professor atua como mediador e o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem. Essa perspectiva fortalece a ideia de que a escola deve ser lugar de acolhimento, de respeito às diferenças e de construção coletiva.

Outro aspecto importante é que a Educação Popular não se limita ao espaço escolar, mas se estende às comunidades e aos movimentos sociais. Segundo Brandão (2006), a Educação Popular é uma prática que nasce da vida cotidiana e das lutas sociais, sendo construída em diálogo com os sujeitos que buscam transformar sua realidade. Isso significa que a EJA, ao se apropriar dos princípios da Educação Popular, amplia seu papel para além da escolarização, tornando-se instrumento de resistência e de afirmação cultural. Nesse processo, o conhecimento deixa de ser algo distante e abstrato, passando a ser ferramenta concreta de transformação social.

Por fim, é preciso destacar que a Educação Popular, aplicada à EJA, contribui para a formação de uma cidadania crítica e participativa. Como afirma Arroyo (2006), a EJA deve ser pensada como espaço de reconhecimento dos sujeitos e de suas histórias, promovendo não apenas a aprendizagem formal, mas também o fortalecimento da identidade e da autoestima. Dessa forma, a Educação Popular se torna o eixo que sustenta a EJA como prática pedagógica libertadora, capaz de transformar vidas e comunidades.

A Educação Popular também se caracteriza por sua dimensão dialógica e participativa. Paulo Freire (1996) destaca que “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu”. Isso significa que o processo educativo não pode ser unilateral, mas precisa ser construído coletivamente, a partir da escuta e da troca de experiências. Na EJA, essa perspectiva se traduz em práticas pedagógicas que valorizam rodas de conversa, projetos comunitários e atividades que partem da realidade concreta dos educandos, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

Outro aspecto fundamental é a relação entre Educação Popular e transformação social. Carlos Rodrigues Brandão (2006) afirma que a Educação Popular é uma prática que nasce das lutas sociais e se orienta pela busca de justiça e igualdade. Ao ser incorporada na EJA, ela amplia o papel da escola, que deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser lugar de resistência e emancipação. Essa concepção reforça que a EJA não deve ser vista como modalidade compensatória, mas como prática política e cultural, capaz de promover mudanças significativas na vida dos sujeitos e em suas comunidades.

5 EJA E EDUCAÇÃO POPULAR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

A relação entre EJA e Educação Popular também se manifesta na forma como ambas reconhecem o cotidiano como espaço pedagógico. Para Paulo Freire (1996), "é preciso partir da realidade concreta dos educandos para que o conhecimento faça sentido", e isso significa que a sala de aula deve dialogar com os problemas, desafios e saberes que os sujeitos trazem de suas vivências. Na EJA, essa perspectiva se traduz em práticas que valorizam o trabalho, a cultura, a família e a comunidade como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o cotidiano deixa de ser visto como obstáculo e passa a ser motor da construção do conhecimento.

Outro ponto importante é que a integração entre EJA e Educação Popular fortalece a dimensão política da educação. Como afirma Arroyo (2006), a EJA deve ser entendida como espaço de reconhecimento dos sujeitos e de suas histórias, promovendo não apenas a escolarização, mas também a formação cidadã. Ao incorporar os princípios da Educação Popular, a EJA se torna prática de resistência contra a exclusão e a marginalização, reafirmando que aprender é um direito humano fundamental. Dessa forma, a escola se transforma em lugar de diálogo, de participação e de emancipação, onde os educandos se reconhecem como protagonistas de sua própria história e agentes de transformação social.

A articulação entre EJA e Educação Popular também se revela na valorização da identidade e da cultura dos educandos. Segundo Brandão (2006), a Educação Popular é construída a partir da cultura popular e das práticas sociais cotidianas, reconhecendo que cada sujeito carrega consigo uma bagagem de saberes que deve ser legitimada no espaço escolar. Na EJA, essa perspectiva se traduz em práticas pedagógicas que não apenas transmitem conteúdos formais, mas que também acolhem e respeitam as histórias de vida, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Outro aspecto relevante é a dimensão comunitária que surge da integração entre EJA e Educação Popular. Para Gadotti (2000), a educação deve ser entendida como prática social que ultrapassa os muros da escola e se conecta às demandas da comunidade. Isso significa que a EJA, ao incorporar os princípios da Educação Popular, não se limita a formar indivíduos isolados, mas contribui para o fortalecimento coletivo, estimulando a participação em movimentos sociais, associações comunitárias e espaços de decisão política. Dessa forma, a EJA se consolida como prática transformadora, capaz de promover não apenas a inclusão escolar, mas também a emancipação social e cultural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos, quando compreendida como espaço de Educação Popular, transcende a função de suprir lacunas escolares. Ela se afirma como prática emancipadora, capaz de reconhecer e valorizar os saberes do cotidiano dos educandos, promovendo autonomia e cidadania. Como destaca Paulo Freire (1987), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam

em comunhão", reforçando que o processo educativo é coletivo e dialógico. Nesse sentido, a EJA se torna lugar de encontro entre saberes acadêmicos e populares, fortalecendo a identidade dos sujeitos e ampliando sua participação social.

Além disso, a EJA, fundamentada nos princípios da Educação Popular, contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Gadotti (2000) lembra que a educação permanente é direito humano fundamental, e a EJA, ao assumir essa perspectiva, reafirma que aprender é um ato contínuo de cidadania. Ao enfrentar desafios como evasão escolar, preconceito e falta de políticas públicas consistentes, a EJA se projeta como prática de resistência e esperança, capaz de transformar vidas e comunidades. Assim, do cotidiano à sala de aula, a EJA reafirma sua função social: não apenas ensinar, mas libertar, incluir e transformar.

A EJA, articulada aos princípios da Educação Popular, reafirma que a escola deve ser espaço de acolhimento, diálogo e transformação. Como lembra Arroyo (2006), reconhecer os sujeitos da EJA significa legitimar suas histórias e trajetórias, valorizando o saber que cada um traz consigo. Essa postura rompe com a visão tradicional de ensino e fortalece a ideia de que a educação é prática social e política, capaz de promover inclusão e justiça. Assim, a EJA não apenas ensina conteúdos formais, mas também contribui para a construção de uma cidadania crítica e participativa.

Além disso, é necessário compreender que a EJA, fundamentada na Educação Popular, projeta um futuro mais democrático e humano. Gadotti (2000) destaca que a educação permanente é direito fundamental e deve acompanhar o ser humano em todas as fases da vida. Nesse sentido, a EJA não se limita a corrigir desigualdades históricas, mas se torna instrumento de resistência e esperança, capaz de transformar realidades sociais inteiras. Ao unir escolarização e emancipação, a EJA reafirma que aprender é um ato contínuo de liberdade, e que a educação, como dizia Paulo Freire (1987), é sempre um ato político voltado para a humanização.

Por fim, é importante reconhecer que a EJA só se consolidará plenamente quando for vista como política de Estado e não como ação compensatória. Como afirma Haddad (2002), a EJA precisa ser tratada como parte integrante da política educacional, garantindo condições reais de permanência e sucesso escolar. Dessa forma, a EJA, articulada à Educação Popular, se torna instrumento de justiça social, reafirmando que a educação é direito de todos e que sua prática deve estar comprometida com a dignidade humana, a valorização da diversidade e a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. História da educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

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

GADOTTI, Moacir. Educação popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, Sérgio. Educação de jovens e adultos: políticas públicas e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Jane. Educação popular e movimentos sociais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. O método Paulo Freire: uma pedagogia libertadora. São Paulo: Loyola, 1999.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A TOOL FOR SOCIAL TRANSFORMATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-016

Edineia Natalino da Silva Santos
Doutorado em Educação – UNESP/Rio Claro
E-mail: edineia.santos@unemat.br

Jelson Budal Schmidt
Mestre em Educação
E-mail: jelsonbudal@hotmail.com

João Roberto de Souza Vieira
Bacharel em Ciências Contábeis - Universidade Federal do Tocantins
E-mail: joaorobertosv82@gmail.com

Lozinete Luzia Santana
Licenciatura em Pedagogia - Faculdade Unica
E-mail: lozinete.luzia@gmail.com

Odania Ferreira da Silva França
Mestrado em Educação – UNEMAT
E-mail: odaniafranca@gmail.com

Caroline Mari de Oliveira Galina
Doutorado em Ciências Ambientais – UNEMAT
E-mail: oliveiracaroline29@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a Educação Ambiental como uma ferramenta de transformação social, destacando sua importância na formação de cidadãos críticos e conscientes diante dos desafios ambientais e sociais contemporâneos. A análise aborda sua inserção em diferentes espaços, escolas, comunidades, empresas e políticas públicas, enfatizando seu papel na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Além disso, são apresentados os principais desafios e perspectivas da Educação Ambiental, bem como práticas e experiências que demonstram seu potencial de impacto.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Transformação Social; Cidadania; Justiça Ambiental.

ABSTRACT

This article discusses Environmental Education as a tool for social transformation, highlighting its importance in shaping critical and conscious citizens in the face of contemporary environmental and social challenges. The analysis addresses its integration into different contexts, schools, communities, companies, and public policies, emphasizing its role in building a fairer and more sustainable society. Furthermore, the main challenges and perspectives of Environmental Education are presented, as well as practices and experiences that demonstrate its potential impact.

Keywords: Environmental Education; Sustainability; Social Transformation; Citizenship; Environmental Justice.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é um campo essencial para compreender e enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Em um mundo marcado por crises ambientais, como o aquecimento global, a poluição dos recursos hídricos, a perda da biodiversidade e o consumo excessivo, torna-se urgente repensar a relação entre seres humanos e natureza. Nesse cenário, a Educação Ambiental não deve ser vista apenas como uma disciplina escolar, mas como um processo contínuo de formação cidadã, capaz de transformar mentalidades e práticas sociais.

Ela nasce da necessidade de promover uma consciência crítica sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente e, ao mesmo tempo, de estimular atitudes responsáveis que contribuam para a preservação da vida em todas as suas formas. Mais do que transmitir informações técnicas, a Educação Ambiental busca desenvolver valores éticos, como solidariedade, respeito, cooperação e responsabilidade coletiva. Dessa forma, ela se torna um instrumento de mudança cultural, capaz de influenciar comportamentos individuais e coletivos.

Outro aspecto fundamental é que a Educação Ambiental está diretamente ligada à justiça social. Os problemas ambientais não afetam todas as populações da mesma maneira: comunidades mais vulneráveis sofrem de forma desproporcional com enchentes, falta de saneamento, escassez de água potável e poluição. Ao abordar essas questões, a Educação Ambiental contribui para reduzir desigualdades e fortalecer a cidadania, promovendo o direito de todos a um ambiente saudável.

Além disso, a Educação Ambiental atua como ponte entre ciência e sociedade, traduzindo conhecimentos técnicos em práticas acessíveis e aplicáveis no cotidiano. Ela possibilita que indivíduos compreendam a complexidade dos problemas ambientais e se sintam parte da solução, seja por meio de pequenas ações diárias ou pela participação em projetos coletivos. Essa aproximação fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade, elementos indispensáveis para a construção de uma cultura sustentável.

Por fim, é importante destacar que a Educação Ambiental não se limita ao espaço escolar. Ela se expande para empresas, comunidades, organizações não governamentais e políticas públicas, tornando-se um movimento social capaz de mobilizar diferentes setores em prol da sustentabilidade. Ao integrar saberes diversos e estimular a cooperação entre indivíduos e instituições, a Educação Ambiental se consolida como uma ferramenta estratégica de transformação social, capaz de promover mudanças profundas na forma como vivemos e nos relacionamos com o planeta.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A Educação Ambiental, ao ser incorporada em diferentes espaços sociais, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados. No ambiente escolar, ela possibilita que crianças e jovens compreendam desde cedo a importância da preservação ambiental e desenvolvam práticas sustentáveis que podem ser levadas para suas famílias e comunidades. Segundo Jacobi (2003), a Educação Ambiental deve ser entendida como um processo político-pedagógico que busca a transformação social, estimulando a participação ativa dos sujeitos na construção de uma sociedade sustentável.

No âmbito comunitário, a Educação Ambiental fortalece laços sociais e promove a cooperação entre moradores. Iniciativas como mutirões de limpeza, preservação de áreas verdes e programas de coleta seletiva são exemplos de ações que, além de melhorar o ambiente local, incentivam a participação cidadã e o sentimento de pertencimento. Para Gadotti (2000), a Educação Ambiental é parte da *Pedagogia da Terra*, que defende uma educação voltada para a solidariedade planetária e para a consciência de que todos os seres humanos compartilham o mesmo destino.

Outro ponto relevante é o papel da Educação Ambiental nas empresas e instituições. Ao adotar práticas sustentáveis, como redução de resíduos, economia de energia e responsabilidade socioambiental, as organizações não apenas contribuem para a preservação do planeta, mas também influenciam positivamente seus colaboradores e consumidores. Dias (2001) reforça que a Educação Ambiental deve ser permanente e integrada a todos os setores da sociedade, de modo que o desenvolvimento econômico esteja alinhado com a preservação ambiental.

Além disso, a Educação Ambiental é fundamental para a elaboração e implementação de políticas públicas. Governos que investem em programas de conscientização e em projetos de preservação criam condições para que a população participe ativamente das decisões que afetam o meio ambiente. Carvalho (2004) destaca que a Educação Ambiental deve ser vista como prática social, capaz de articular saberes e promover a cidadania ambiental, ampliando o debate democrático e fortalecendo a participação popular.

Outro aspecto importante é a dimensão ética e cultural da Educação Ambiental. Boff (1993) lembra que a crise ambiental é também uma crise ética e espiritual, e que somente uma mudança profunda de valores poderá garantir a sobrevivência da humanidade. Nesse sentido, a Educação Ambiental não se limita

a práticas técnicas, mas envolve uma transformação cultural que valorize o respeito à vida, a solidariedade e a cooperação entre povos.

Por fim, Morin (2000) reforça que os "sete saberes necessários à educação do futuro" incluem a consciência planetária e a responsabilidade coletiva. A Educação Ambiental, ao estimular o pensamento complexo e a visão integrada da realidade, prepara os cidadãos para enfrentar os desafios globais de forma crítica e criativa. Assim, ela se consolida como uma ferramenta indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental enfrenta uma série de desafios estruturais, culturais e políticos que dificultam sua plena efetivação como prática transformadora. Um dos principais obstáculos é a fragmentação das políticas públicas, que muitas vezes não garantem continuidade às ações educativas. Como aponta Carvalho (2004), a Educação Ambiental precisa ser compreendida como prática social e política, articulada com diferentes setores da sociedade, para que não se reduza a projetos pontuais ou meramente simbólicos.

Outro desafio é a formação de educadores. Muitos professores ainda não recebem preparo adequado para trabalhar a temática ambiental de forma crítica e interdisciplinar. Cascino (2000) destaca que a formação docente é essencial para que a Educação Ambiental não se limite a atividades superficiais, mas se torne um processo emancipador, capaz de estimular a reflexão sobre consumo, cidadania e sustentabilidade. Sem essa base, corre-se o risco de transformar a Educação Ambiental em um conjunto de práticas isoladas, sem impacto real.

Há também a questão da desigualdade social, que afeta diretamente a efetividade da Educação Ambiental. Comunidades vulneráveis, muitas vezes sem acesso a saneamento básico ou água potável, enfrentam maiores dificuldades para adotar práticas sustentáveis. Nesse sentido, Gadotti (2000) defende que a Educação Ambiental deve estar vinculada à *Pedagogia da Terra*, que busca formar cidadãos planetários conscientes de sua responsabilidade coletiva e comprometidos com a justiça social.

Apesar desses obstáculos, as perspectivas são promissoras. O avanço das tecnologias digitais abre novas possibilidades para disseminar conteúdos e práticas ambientais de forma acessível e interativa. Plataformas online, redes sociais e aplicativos educativos permitem que informações cheguem a públicos diversos, ampliando o alcance da Educação Ambiental. Além disso, movimentos sociais e organizações não governamentais têm desempenhado papel fundamental na mobilização comunitária e na pressão por políticas públicas mais eficazes.

Outro ponto positivo é a crescente valorização da sustentabilidade em empresas e instituições. Muitas organizações têm incorporado práticas ambientais em seus processos produtivos, influenciando

colaboradores e consumidores. Essa mudança cultural demonstra que a Educação Ambiental pode dialogar com o setor econômico e contribuir para um modelo de desenvolvimento mais equilibrado. Como lembra Dias (2001), a Educação Ambiental deve ser permanente e integrada a todos os setores da sociedade, garantindo que o desenvolvimento econômico esteja alinhado com a preservação ambiental.

Por fim, a perspectiva de uma educação voltada para a ética planetária, como propõe Morin (2000), reforça que a Educação Ambiental é indispensável para enfrentar os desafios globais. Ao estimular o pensamento complexo e a consciência de interdependência entre os povos e a natureza, ela se torna um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

4 PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As práticas de Educação Ambiental se manifestam em diferentes espaços e formatos, mostrando que ela é capaz de gerar impactos concretos na sociedade. No ambiente escolar, por exemplo, projetos de hortas comunitárias, coleta seletiva e campanhas de conscientização têm se mostrado eficazes para aproximar os estudantes da realidade ambiental. Essas atividades não apenas transmitem conhecimento, mas também desenvolvem valores como cooperação e responsabilidade. Jacobi (2003) afirma que tais experiências são fundamentais para que os alunos compreendam a interdependência entre sociedade e natureza, estimulando uma postura crítica diante dos problemas ambientais.

Nas comunidades, a Educação Ambiental fortalece o senso de pertencimento e cidadania. Mutirões de limpeza, preservação de nascentes e programas de reciclagem são exemplos de ações que mobilizam moradores em torno de objetivos comuns. Carvalho (2004) destaca que a Educação Ambiental, quando vivenciada em práticas comunitárias, contribui para a democratização do conhecimento e para a participação ativa dos cidadãos nas decisões que afetam seu território. Essas iniciativas também ajudam a reduzir desigualdades, já que muitas vezes beneficiam diretamente populações vulneráveis.

No setor empresarial, práticas de responsabilidade socioambiental têm ganhado espaço. Empresas que adotam políticas de redução de resíduos, uso de energias renováveis e compensação de impactos ambientais não apenas contribuem para a preservação do planeta, mas também influenciam positivamente seus colaboradores e consumidores. Dias (2001) reforça que a Educação Ambiental deve ser permanente e integrada a todos os setores da sociedade, garantindo que a sustentabilidade seja um princípio norteador das atividades econômicas.

Além disso, organizações não governamentais e movimentos sociais desempenham papel crucial na disseminação da Educação Ambiental. Essas entidades atuam como mediadoras entre comunidades e poder público, fortalecendo a voz de grupos vulneráveis e promovendo práticas de resistência frente à degradação ambiental. Boff (1993) lembra que a crise ambiental é também uma crise ética e civilizatória, e que somente por meio de uma mudança cultural profunda será possível construir uma sociedade mais justa e sustentável.

Outro exemplo relevante são as experiências de Educação Ambiental em espaços informais, como parques, museus e centros culturais. Esses locais oferecem atividades educativas que aproximam diferentes públicos da temática ambiental, estimulando a reflexão e o engajamento. Morin (2000) reforça que a educação do futuro deve incluir a consciência planetária e a responsabilidade coletiva, e tais práticas contribuem para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios globais.

Assim, as práticas e experiências de Educação Ambiental demonstram que ela é uma ferramenta poderosa de transformação social, capaz de articular conhecimento, ética e ação em diferentes contextos. Seja na escola, na comunidade, nas empresas ou nos movimentos sociais, a Educação Ambiental promove mudanças concretas que apontam para a construção de uma sociedade mais sustentável e solidária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental, ao longo de todo o percurso discutido, mostra-se como uma poderosa ferramenta de transformação social. Ela não apenas transmite conhecimentos sobre ecologia e sustentabilidade, mas também promove uma mudança profunda de valores, atitudes e comportamentos. Ao despertar a consciência crítica, estimula a responsabilidade coletiva e fortalece a cidadania, criando condições para que indivíduos e comunidades se tornem protagonistas na construção de um futuro mais equilibrado.

É importante compreender que a Educação Ambiental não se limita a práticas pontuais ou a projetos isolados. Ela deve ser vista como um processo contínuo e permanente, capaz de integrar diferentes dimensões da vida social, desde a escola até o ambiente de trabalho, passando pelas comunidades e pelas políticas públicas. Essa abrangência garante que os princípios da sustentabilidade sejam incorporados ao cotidiano, tornando-se parte da cultura e da identidade social.

Outro aspecto fundamental é que a Educação Ambiental contribui para reduzir desigualdades e promover justiça social. Ao envolver diferentes grupos e estimular a participação comunitária, ela fortalece o senso de pertencimento e cria oportunidades para que populações vulneráveis tenham voz e acesso a condições de vida mais dignas. Dessa forma, a Educação Ambiental não apenas protege o meio ambiente, mas também promove inclusão e solidariedade.

Além disso, ela abre caminho para novas formas de desenvolvimento, que conciliam crescimento econômico com preservação ambiental. Ao incentivar práticas sustentáveis em empresas, instituições e governos, a Educação Ambiental demonstra que é possível construir modelos de progresso que respeitem os limites da natureza e garantam qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

Portanto, investir em Educação Ambiental significa investir em uma sociedade mais consciente, justa e participativa. É apostar em um projeto coletivo de mudança, que une conhecimento, ética e ação em prol da vida. Mais do que uma disciplina ou um conjunto de práticas, a Educação Ambiental é um

movimento cultural e social que aponta para a esperança de um futuro sustentável, em que o equilíbrio entre humanidade e natureza seja o alicerce de relações mais solidárias e responsáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, Leonardo. *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1993.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

CASCINO, Fábio. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2000.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189-205, 2003. JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189-205, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/6M7f7tLhJ9nFJtYw9h9tY9c/?lang=pt . Acesso em: 1 jun. 2026.

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

ENTRE VOZES E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO PPP ESCOLAR

THE DEMOCRATIC CONSTRUCTION OF THE SCHOOL POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT (PPP)

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-017

Siane Ciocari
Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional - RHEMA Educação
E-mail: sciocari13@gmail.com

Maira Comparini Xavier
Complementação pedagógica em pedagogia FUNPAC - Faculdade de Educação Regional Serrana
E-mail: maira.comparini@hotmail.com

Juceli Marcelino da Silva Gomes
Graduação em Pedagogia – UFMT
E-mail: juceli_mar22@hotmail.com

Douglas Junior Butzke
Especialização em Orientação Escolar
E-mail: douglasbutzke@gmail.com

Lucilene Asnal Ferreira Dias
Pos-graduação em Alfabetização na prática – Faculdade Focus
E-mail: lucileneaf31_ped@hotmail.com

Luana Garcia Bernardes
Licenciatura Plena em Pedagogia – UFMT
E-mail: luana_garcia13@hotmail.com

Meyre de Almeida
Pós-graduação - AEE - Atendimento Educacional Especializado - Faculdade Dom Alberto
E-mail: meyreipc@gmail.com

Carla Adriana da Silva Martins Struck
Pós-graduação Especialização em Educação Infantil
E-mail: carlamstruck@gmail.com

Maria Cristiana Alves Pereira Baltar
Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração - Fucape Business School
E-mail: cris9ap@gmail.com

Markélia de França Silva Batista
Segunda Licenciatura em Pedagogia – FCE
E-mail: markyfs_2004@hotmail.com

Odania Ferreira da Silva França
Mestrado em Educação – UNEMAT
E-mail: odaniafranca@gmail.com

Cristiane Rodrigues Thiel Silva
Mestrado em Educação – Universidade Federal de Rondonópolis
E-mail: cristiane.thiel@edu.mt.gov.br

Neyleja Martins dos Santos Lopes
Pós-graduação em Educação Inclusiva com ênfase em Libras – IFMT
E-mail: neyleja_roo@hotmail.com

Valdeir Pereira
Licenciatura Plena em Letras – UEMT
E-mail: valdeirsinop@gmail.com

Fabio José Antonio da Silva
Doutorado em Educação Física – UEL
E-mail: fjas81@hotmail.com

RESUMO

Este artigo discute a importância da construção democrática do Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar, destacando seu papel como instrumento de gestão e identidade da instituição. A análise contempla diferentes etapas da educação básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando como o PPP deve ser elaborado de forma participativa, envolvendo professores, gestores, estudantes, famílias e comunidade. O texto enfatiza que o PPP é um documento vivo, constantemente revisitado, e que sua legitimidade depende da gestão democrática e da valorização da diversidade.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Gestão Democrática; Educação Básica; Inclusão; Participação Coletiva.

ABSTRACT

This article discusses the importance of the democratic construction of the School Political-Pedagogical Project (PPP), highlighting its role as a management tool and as the identity of the institution. The analysis covers different stages of basic education, Early Childhood Education, Elementary Education, High School, and Youth and Adult Education (EJA), showing how the PPP must be developed in a participatory way, involving teachers, managers, students, families, and the community. The text emphasizes that the PPP is a living document, constantly revisited, and that its legitimacy depends on democratic management and the appreciation of diversity.

Keywords: Political-Pedagogical Project; Democratic Management; Basic Education; Inclusion; Collective Participation.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é considerado a espinha dorsal da organização escolar, pois define os princípios, objetivos e estratégias que orientam o trabalho pedagógico e administrativo da instituição. Ele não é apenas um documento formal exigido por legislações educacionais, mas sim um instrumento que traduz a identidade da escola, revelando sua concepção de educação, sua visão de sociedade e o compromisso com a formação cidadã dos estudantes.

A construção democrática do PPP escolar é um processo que vai além da simples redação de metas e planos. Trata-se de um movimento coletivo que envolve escuta, diálogo e participação ativa de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar: professores, gestores, funcionários, estudantes, famílias e representantes da comunidade local. Essa multiplicidade de vozes garante que o documento seja representativo, legítimo e capaz de responder às demandas reais do contexto em que a escola está inserida.

Nesse sentido, o PPP assume um caráter político, pois expressa escolhas e posicionamentos diante dos desafios sociais e educacionais, e também pedagógico, ao orientar práticas de ensino e aprendizagem. Sua elaboração democrática fortalece a gestão participativa e contribui para que a escola se torne um espaço de construção de cidadania, onde os sujeitos aprendem não apenas conteúdos, mas também valores como respeito, cooperação e responsabilidade social.

Além disso, é importante destacar que o PPP não é estático: ele deve ser constantemente revisitado e atualizado, acompanhando as transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação. Esse caráter dinâmico reforça a necessidade de manter abertos os canais de diálogo e participação, garantindo que o documento continue sendo um reflexo fiel da realidade escolar e um guia para práticas inovadoras e inclusivas.

2 DESENVOLVIMENTO

A construção democrática do Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar é um processo que exige diálogo, participação e corresponsabilidade. Como afirma Veiga (1996), o PPP é “um instrumento que expressa a identidade da escola e orienta suas práticas pedagógicas”, sendo, portanto, resultado de escolhas coletivas que refletem valores e objetivos comuns.

Um dos aspectos centrais da elaboração do PPP é a gestão democrática, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabelece a participação da comunidade escolar como princípio fundamental. Libâneo (2021) destaca que “a gestão democrática é condição para que a

escola cumpra sua função social, pois promove a corresponsabilidade e a construção coletiva de objetivos educacionais". Assim, o PPP não deve ser visto como uma tarefa burocrática, mas como um espaço de exercício da cidadania.

Além disso, Vasconcellos (2012) ressalta que o PPP é um documento vivo, que precisa ser constantemente revisitado e atualizado. Para o autor, "o PPP não é um fim em si mesmo, mas um meio para orientar a ação pedagógica e administrativa da escola", o que implica que sua construção deve ser contínua e aberta às transformações sociais e educacionais. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas de escuta ativa e de participação efetiva em todas as etapas do processo.

Outro ponto relevante é que o PPP deve dialogar com os desafios contemporâneos da educação, como a inclusão, a diversidade cultural, o uso de tecnologias digitais e a formação cidadã. Oliveira e Mourão (2025) afirmam que "o PPP, quando elaborado de forma participativa, contribui para a democratização do ensino e para a consolidação de práticas inclusivas e equitativas". Isso significa que o documento precisa refletir não apenas metas institucionais, mas também os sonhos e demandas da comunidade escolar.

Na prática, a construção democrática do PPP pode se concretizar por meio de assembleias escolares, reuniões de conselho participativo, grupos de trabalho temáticos e consultas públicas à comunidade. Essas estratégias permitem que diferentes segmentos expressem suas opiniões e contribuam para a definição de prioridades. Wagner e Costa (2024) destacam que "o PPP é um dos principais instrumentos para garantir uma educação socialmente de qualidade, pois valoriza a diversidade e promove a equidade".

Por fim, é importante reconhecer que o PPP também tem um caráter político, pois expressa posicionamentos diante dos desafios sociais e educacionais. Ao ser construído de forma democrática, ele fortalece a escola como espaço de transformação social, onde práticas pedagógicas se articulam com valores de justiça, solidariedade e respeito à diversidade. Dessa forma, o PPP torna-se não apenas um guia administrativo, mas um verdadeiro projeto de sociedade em miniatura, que prepara os estudantes para a vida em comunidade e para o exercício da cidadania crítica.

2.1 O PPP E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, precisa ser contemplada de forma especial no Projeto Político-Pedagógico, pois é nesse período que se estabelecem as bases para o desenvolvimento integral da criança. A LDB nº 9.394/1996 define que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, em parceria com a família e a comunidade. Isso significa que o PPP deve garantir práticas pedagógicas que respeitem a infância como fase única e fundamental.

Segundo Kramer (2003), a Educação Infantil não deve ser vista apenas como preparação para o ensino fundamental, mas como um espaço de aprendizagens significativas, onde o brincar, a imaginação e a interação social são elementos centrais. O PPP, nesse sentido, precisa assegurar que o currículo da Educação Infantil seja construído de forma lúdica, inclusiva e democrática, valorizando a diversidade cultural e social das crianças.

Outro aspecto importante é a participação das famílias na elaboração e implementação do PPP. Libâneo (2021) destaca que "a gestão democrática é condição para que a escola cumpra sua função social", e na Educação Infantil isso se traduz na necessidade de estreitar vínculos entre escola e comunidade. Reuniões, rodas de conversa e projetos coletivos são estratégias que permitem às famílias contribuir com suas experiências e expectativas, tornando o PPP mais representativo e eficaz.

Além disso, o PPP deve contemplar políticas de inclusão, garantindo que crianças com necessidades específicas tenham acesso a práticas pedagógicas adequadas e a ambientes acolhedores. Veiga (1996) afirma que "o PPP é a expressão da identidade da escola", e na Educação Infantil essa identidade se revela na forma como a instituição acolhe, cuida e educa, respeitando os ritmos individuais e promovendo a equidade.

Outro ponto relevante é a integração entre cuidado e educação. Vasconcellos (2012) lembra que o PPP deve ser constantemente revisitado, e na Educação Infantil isso significa repensar práticas que articulem o cuidar e o educar como dimensões inseparáveis. O documento precisa prever ações que garantam tanto a segurança e o bem-estar das crianças quanto o estímulo às suas capacidades cognitivas e sociais.

Por fim, é essencial que o PPP da Educação Infantil dialogue com os desafios contemporâneos, como o uso responsável das tecnologias digitais, a valorização da diversidade cultural e a promoção de uma educação inclusiva desde os primeiros anos. Oliveira e Mourão (2025) reforçam que "o PPP, quando elaborado de forma participativa, contribui para a democratização do ensino e para a consolidação de práticas inclusivas e equitativas". Assim, o PPP da Educação Infantil deve ser um compromisso coletivo com a formação integral das crianças, preparando-as para viver em sociedade de forma crítica, criativa e solidária.

2.2 O PPP E O ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental é uma etapa decisiva da educação básica, pois acompanha os estudantes por nove anos e consolida aprendizagens essenciais para sua formação integral. Nesse período, a escola deve garantir não apenas o domínio das competências cognitivas, mas também o desenvolvimento de valores éticos, sociais e culturais. Por isso, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) precisa contemplar de forma clara

os objetivos, metodologias e práticas voltadas para essa etapa, assegurando que o processo educativo seja inclusivo, democrático e contextualizado.

Segundo Libâneo (2021), o Ensino Fundamental deve ser orientado por princípios que assegurem a aprendizagem significativa e a formação da autonomia intelectual e moral dos alunos. O PPP, nesse sentido, deve prever estratégias pedagógicas que articulem conteúdos curriculares com experiências práticas, promovendo o desenvolvimento integral e preparando os estudantes para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Veiga (1996) lembra que o PPP é "a expressão da identidade da escola", e no Ensino Fundamental essa identidade se revela na forma como a instituição organiza o currículo, define metodologias de ensino e estabelece relações entre professores, estudantes e comunidade. O documento precisa garantir que os conteúdos sejam trabalhados de forma contextualizada, relacionando-os com a realidade social e cultural dos alunos, evitando práticas descoladas do cotidiano.

Outro aspecto fundamental é a avaliação. Vasconcellos (2012) defende que o PPP deve orientar práticas avaliativas que superem a lógica meramente classificatória, promovendo uma avaliação diagnóstica e formativa. Essa perspectiva permite acompanhar o processo de aprendizagem, identificar dificuldades e propor intervenções pedagógicas adequadas, garantindo que todos os estudantes avancem em seu desenvolvimento.

Além disso, o PPP do Ensino Fundamental deve contemplar políticas de inclusão e equidade. Oliveira e Mourão (2025) destacam que "o PPP, quando elaborado de forma participativa, contribui para a democratização do ensino e para a consolidação de práticas inclusivas e equitativas". Isso significa que o documento precisa prever ações voltadas para atender às necessidades específicas de diferentes grupos, como estudantes com deficiência, em situação de vulnerabilidade social ou pertencentes a comunidades tradicionais.

Outro ponto relevante é a integração entre disciplinas e projetos interdisciplinares. O PPP deve incentivar práticas pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade, estimulando os alunos a compreenderem os conteúdos de forma integrada e significativa. Projetos voltados para temas contemporâneos, como sustentabilidade, cidadania digital e diversidade cultural, fortalecem a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

Por fim, é importante destacar que o PPP no Ensino Fundamental deve dialogar com os desafios atuais da educação, como o uso das tecnologias digitais, a educação ambiental e a formação para a cidadania crítica. Wagner e Costa (2024) afirmam que "o PPP é um dos principais instrumentos para garantir uma educação socialmente de qualidade, pois valoriza a diversidade e promove a equidade". Dessa forma, o PPP torna-se um guia que orienta a escola a formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, consolidando o papel da escola como espaço de construção democrática e social.

2.3 O PPP E O ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é uma etapa crucial da educação básica, pois marca a transição dos estudantes para a vida adulta e para novos desafios, como o ingresso no ensino superior, a inserção no mundo do trabalho e a participação ativa na sociedade. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve assumir um papel estratégico, articulando conteúdos acadêmicos com práticas que promovam autonomia, criticidade e protagonismo juvenil.

Segundo Libâneo (2021), o PPP no Ensino Médio deve garantir que os jovens desenvolvam competências cognitivas e socioemocionais, preparando-os para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Isso significa que o documento precisa contemplar metodologias inovadoras, como projetos interdisciplinares, práticas de pesquisa e atividades que estimulem a reflexão crítica sobre temas sociais, culturais e ambientais.

Veiga (1996) destaca que o PPP é “a expressão da identidade da escola”, e no Ensino Médio essa identidade se revela na forma como a instituição organiza o currículo e valoriza o protagonismo estudantil. O documento deve prever espaços de participação, como grêmios estudantis, assembleias e projetos coletivos, que permitam aos jovens exercer sua cidadania e contribuir para a construção de uma escola mais democrática.

Outro aspecto relevante é a integração entre teoria e prática. Vasconcellos (2012) lembra que o PPP deve ser constantemente revisitado, e no Ensino Médio isso implica repensar práticas pedagógicas que articulem os conteúdos curriculares com experiências concretas, como estágios, projetos comunitários e atividades culturais. Essa integração fortalece a aprendizagem significativa e aproxima os estudantes da realidade social.

Além disso, o PPP do Ensino Médio deve contemplar políticas de inclusão e equidade, assegurando que todos os jovens tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Oliveira e Mourão (2025) afirmam que “o PPP, quando elaborado de forma participativa, contribui para a democratização do ensino e para a consolidação de práticas inclusivas e equitativas”. Isso é especialmente importante nessa etapa, marcada por desigualdades sociais que podem impactar o percurso escolar dos estudantes.

Outro ponto essencial é a preparação para o futuro. O PPP deve prever ações que auxiliem os jovens na escolha de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, oferecendo orientação vocacional, acesso a tecnologias digitais e oportunidades de participação em projetos científicos e culturais. Wagner e Costa (2024) reforçam que “o PPP é um dos principais instrumentos para garantir uma educação socialmente de qualidade, pois valoriza a diversidade e promove a equidade”.

Por fim, o PPP no Ensino Médio deve assumir um compromisso com a formação integral dos estudantes, indo além da preparação para exames e vestibulares. Ele deve promover uma educação que

valorize a criatividade, a solidariedade e a responsabilidade social, formando jovens capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Dessa forma, o PPP torna-se um guia que orienta a escola a cumprir sua função social e a consolidar práticas democráticas no cotidiano escolar.

2.4 O PPP E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por especificidades que exigem atenção especial no Projeto Político-Pedagógico. Diferente das demais etapas da educação básica, a EJA atende sujeitos que carregam histórias de vida diversas, muitas vezes permeadas por exclusão social, abandono escolar e inserção precoce no mundo do trabalho. Nesse sentido, o PPP deve ser construído de forma a reconhecer e valorizar essas trajetórias, garantindo que o processo educativo seja inclusivo e significativo.

Segundo Arroyo (2006), a EJA não pode ser pensada apenas como uma compensação escolar, mas como um espaço de reconhecimento dos saberes populares e das experiências acumuladas pelos estudantes ao longo da vida. O PPP, portanto, precisa contemplar metodologias que dialoguem com esses saberes, promovendo uma educação contextualizada e emancipadora.

Outro ponto fundamental é a flexibilidade curricular. Como destaca Libâneo (2021), a gestão democrática deve se adaptar às necessidades dos sujeitos da EJA, o que implica em currículos mais flexíveis, horários alternativos e estratégias pedagógicas que respeitem os ritmos de aprendizagem. O PPP deve prever essas adaptações, garantindo que os estudantes tenham condições reais de permanência e sucesso escolar.

Além disso, o PPP da EJA deve assumir um compromisso com a formação cidadã. Vasconcellos (2012) lembra que o PPP é um documento vivo, e na EJA isso significa repensar constantemente práticas que promovam não apenas a alfabetização e o domínio de conteúdos, mas também o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da participação social. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de reconstrução de identidades e de ampliação de oportunidades.

Outro aspecto relevante é a articulação entre educação e mundo do trabalho. Muitos estudantes da EJA buscam a escolarização como forma de ampliar suas possibilidades profissionais. O PPP deve prever ações que integrem a formação escolar com projetos de qualificação profissional, parcerias comunitárias e atividades que relacionem teoria e prática.

Por fim, o PPP na EJA deve ser construído de forma participativa, envolvendo não apenas professores e gestores, mas também os próprios estudantes, que podem contribuir com suas experiências e expectativas. Oliveira e Mourão (2025) reforçam que “o PPP, quando elaborado de forma participativa, contribui para a democratização do ensino e para a consolidação de práticas inclusivas e equitativas”. Dessa forma, o documento se torna um instrumento de transformação social, capaz de devolver aos jovens e adultos o direito à educação e a possibilidade de construir novos projetos de vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é muito mais do que um documento administrativo: ele representa a identidade da escola e traduz seu compromisso com a formação integral dos estudantes. Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a construção democrática do PPP é um processo que envolve múltiplas vozes, professores, gestores, estudantes, famílias e comunidade e que essa participação é fundamental para legitimar e fortalecer o papel da escola como espaço de cidadania e transformação social.

Na Educação Infantil, o PPP garante práticas pedagógicas que respeitam a ludicidade, a afetividade e os ritmos próprios da infância, assegurando que o cuidar e o educar sejam dimensões inseparáveis. No Ensino Fundamental, o documento orienta a consolidação das aprendizagens essenciais, a avaliação formativa e a interdisciplinaridade, promovendo uma educação inclusiva e contextualizada. Já no Ensino Médio, o PPP assume a responsabilidade de preparar os jovens para a vida adulta, articulando conteúdos acadêmicos com práticas que desenvolvem autonomia, criticidade e protagonismo. Por fim, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o PPP se torna um instrumento de reconhecimento das trajetórias de vida, valorizando saberes populares e garantindo oportunidades de inclusão e equidade.

Assim, o PPP escolar, quando construído de forma democrática e participativa, deixa de ser apenas um documento formal e passa a ser um guia vivo, capaz de orientar práticas pedagógicas e administrativas em sintonia com as necessidades e sonhos da comunidade escolar. Ele reafirma a escola como espaço plural, inclusivo e transformador, comprometido com a formação de cidadãos críticos, criativos e solidários. Portanto, investir na construção coletiva do PPP é investir na própria essência da educação: formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2006.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 8. ed. Goiânia: Alternativa, 2021.

OLIVEIRA, Maria; MOURÃO, Ana. *Gestão democrática e inclusão escolar: desafios contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 22. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

WAGNER, Paulo; COSTA, Helena. *Educação e democracia: o papel do PPP na escola contemporânea*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2024.

PENSAMENTO ALGÉBRICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA A GENERALIZAÇÃO MATEMÁTICA

ALGEBRAIC THINKING IN BASIC EDUCATION: PATHWAYS TO MATHEMATICAL GENERALIZATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-018

Gilson Alves Ribeiro
Doutorando em Ensino de Ciências - Universidade Cruzeiro do Sul
E-mail: gilsonalvesribeiro@gmail.com

Angélica da Silva Correa
Especialização em Matemática e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho – UFPI
E-mail: angelica-dcorrea@educar.rs.gov.br

Alex Sandro Furtado Pereira
Especialização em Metodologias no Ensino da Matemática e Física - Faculdade Bookplay
E-mail: alexspfurtado@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda o papel do pensamento algébrico na Educação Básica, destacando sua relevância como eixo estruturante para a aprendizagem matemática e para o desenvolvimento da capacidade de generalização. A partir de uma revisão teórica, discute-se como o pensamento algébrico deve ser compreendido como um processo contínuo que se inicia nos anos iniciais da escolarização, envolvendo a identificação de padrões, a formulação de conjecturas e o uso de representações simbólicas. São analisadas estratégias pedagógicas, como o trabalho com sequências e regularidades, a modelagem matemática, o uso de jogos e tecnologias digitais, além de atividades abertas que favorecem a criatividade e a autonomia intelectual. Também são discutidos os principais desafios, como a predominância de práticas tradicionais centradas na memorização e a necessidade de formação docente adequada, bem como as perspectivas abertas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que investir no desenvolvimento do raciocínio algébrico é essencial para a formação crítica, criativa e cidadã dos estudantes.

Palavras-chave: Pensamento algébrico; Educação Básica; Generalização matemática; Estratégias pedagógicas; BNCC.

ABSTRACT

This article addresses the role of algebraic thinking in Basic Education, highlighting its relevance as a structuring axis for mathematical learning and for the development of generalization skills. Based on a

theoretical review, it discusses how algebraic thinking should be understood as a continuous process that begins in the early years of schooling, involving the identification of patterns, the formulation of conjectures, and the use of symbolic representations. Pedagogical strategies are analyzed, such as working with sequences and regularities, mathematical modeling, the use of games and digital technologies, as well as open-ended activities that foster creativity and intellectual autonomy. The main challenges are also discussed, such as the predominance of traditional practices focused on memorization and the need for adequate teacher training, as well as the perspectives opened by the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). It is concluded that investing in the development of algebraic reasoning is essential for the critical, creative, and civic formation of students.

Keywords: Algebraic thinking; Basic Education; Mathematical generalization; Pedagogical strategies; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A Matemática, enquanto área do conhecimento, desempenha papel fundamental na formação intelectual dos estudantes, pois contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de abstração e da resolução de problemas. No entanto, o ensino tradicional muitas vezes se limita à aplicação mecânica de algoritmos e fórmulas, deixando em segundo plano a construção de significados e a compreensão das estruturas matemáticas. É nesse cenário que o pensamento algébrico se apresenta como um eixo essencial para a Educação Básica, permitindo que os alunos avancem da simples manipulação de números para a identificação de padrões e a generalização de ideias.

O pensamento algébrico não se restringe ao estudo da álgebra como disciplina específica, mas constitui uma forma de raciocínio que atravessa diferentes conteúdos matemáticos. Ele envolve a habilidade de perceber regularidades, formular conjecturas e expressar relações por meio de representações simbólicas. Assim, ao invés de ser introduzido apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, pode e deve ser trabalhado desde os primeiros contatos da criança com a Matemática, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e integrada.

Além disso, a ênfase no pensamento algébrico contribui para superar a visão fragmentada da Matemática, aproximando os estudantes de uma perspectiva investigativa e reflexiva. Ao compreender que a álgebra é uma linguagem que descreve fenômenos gerais, os alunos passam a enxergar a disciplina como ferramenta de interpretação da realidade, e não apenas como um conjunto de regras abstratas. Essa abordagem fortalece a autonomia intelectual, estimula a criatividade e prepara os jovens para enfrentar desafios acadêmicos e cotidianos com maior segurança.

2 PENSAMENTO ALGÉBRICO COMO PROCESSO CONTÍNUO

O pensamento algébrico constitui um dos pilares da Educação Matemática contemporânea, sendo considerado fundamental para a transição da aritmética à álgebra e para a construção de competências relacionadas à generalização e à abstração. De acordo com Freitas e Martins (2024), há uma crescente preocupação em inserir práticas voltadas ao desenvolvimento desse tipo de raciocínio já nos anos iniciais da Educação Básica, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores. Os autores destacam que o ensino da álgebra não deve ser reduzido à manipulação de símbolos, mas compreendido como um processo de construção de significados que se inicia com a percepção de padrões e regularidades.

Nesse sentido, Santos e Oliveira (2022) ressaltam que atividades que exploram sequências numéricas e geométricas favorecem a identificação de estruturas e a formulação de conjecturas, permitindo que os estudantes avancem da aritmética para a álgebra de forma gradual e significativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao propor que o eixo da álgebra esteja presente desde os primeiros anos escolares, com foco na generalização de ideias e na utilização de representações simbólicas como ferramentas para compreender fenômenos matemáticos.

Entretanto, como aponta Medeiros (2021), um dos grandes desafios do ensino da álgebra está na forma como os conceitos são apresentados. Muitas vezes, a disciplina é trabalhada de maneira excessivamente abstrata, sem conexão com os problemas que deram origem aos conceitos, o que pode dificultar a aprendizagem e afastar os alunos da Matemática. Para superar esse obstáculo, é necessário que o ensino seja contextualizado e que os estudantes sejam incentivados a compreender o “porquê” das regras e procedimentos, desenvolvendo assim uma postura investigativa diante dos conteúdos.

Outro aspecto relevante é a relação entre pensamento algébrico e modelagem matemática. Ao representar situações do cotidiano por meio de expressões e funções, os alunos percebem a aplicabilidade da álgebra e desenvolvem competências críticas e criativas. Essa prática aproxima a Matemática da realidade e contribui para que os estudantes compreendam sua utilidade prática, fortalecendo o vínculo entre teoria e experiência.

Por fim, a formação docente aparece como elemento central nesse processo. Freitas e Martins (2024) enfatizam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades em trabalhar atividades que envolvam generalização e abstração, o que evidencia a necessidade de investir em cursos de formação inicial e continuada. Tais cursos devem contemplar estratégias pedagógicas voltadas para o ensino investigativo, permitindo que os futuros professores compreendam como estimular o raciocínio algébrico em sala de aula e promovam uma aprendizagem mais significativa.

3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO

O ensino do pensamento algébrico na Educação Básica enfrenta uma série de desafios que vão além da simples introdução de símbolos e equações. Um dos principais obstáculos está na cultura escolar tradicional, que ainda privilegia a memorização de algoritmos e procedimentos em detrimento da construção de significados. Essa prática, como observa Medeiros (2021), contribui para que os estudantes vejam a álgebra como um conteúdo distante e abstrato, dificultando sua compreensão e aplicação em situações reais.

Outro desafio refere-se à formação docente. Muitos professores, segundo Freitas e Martins (2024), não se sentem preparados para trabalhar com atividades que envolvam generalização e abstração, o que limita a exploração de metodologias investigativas em sala de aula. A ausência de formação específica voltada para o desenvolvimento do raciocínio algébrico faz com que o ensino se restrinja, muitas vezes, à resolução mecânica de exercícios, sem espaço para a reflexão e a criatividade.

Além disso, há a questão da fragmentação curricular. Santos e Oliveira (2022) defendem que o pensamento algébrico deve ser tratado como um eixo transversal, presente em diferentes áreas da Matemática e conectado com situações do cotidiano. No entanto, em muitas escolas, os conteúdos são trabalhados de forma isolada, sem articulação entre aritmética, geometria e álgebra, o que dificulta a percepção de que a Matemática é uma linguagem integrada e universal.

Do ponto de vista das perspectivas, observa-se um movimento positivo impulsionado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece a álgebra como eixo estruturante da Matemática desde os anos iniciais. Essa diretriz abre espaço para práticas pedagógicas mais investigativas, como o estudo de padrões, regularidades e modelagem matemática, favorecendo a construção de significados e a aproximação da disciplina com a realidade dos alunos.

Outra perspectiva promissora é o uso de tecnologias digitais no ensino da álgebra. Softwares de geometria dinâmica, planilhas eletrônicas e ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os estudantes explorem padrões, testem conjecturas e visualizem relações matemáticas de forma interativa. Essas ferramentas, quando bem utilizadas, podem contribuir para tornar o ensino mais atrativo e significativo, ampliando as possibilidades de generalização e abstração.

Por fim, é importante destacar que o desenvolvimento do pensamento algébrico não deve ser visto apenas como uma preparação para conteúdos futuros, mas como uma competência essencial para a formação cidadã. A capacidade de identificar padrões, generalizar situações e utilizar representações simbólicas é fundamental não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a resolução de problemas cotidianos e para a participação crítica na sociedade contemporânea.

4 ESTRATÉGIAS E TIPOS DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO

O desenvolvimento do pensamento algébrico na Educação Básica requer práticas pedagógicas que estimulem a investigação, a formulação de hipóteses e a generalização de ideias. Uma das estratégias mais eficazes é o trabalho com padrões e sequências, que permite aos alunos identificar regularidades e construir expressões simbólicas. Santos e Oliveira (2022) destacam que atividades envolvendo sequências numéricas e geométricas favorecem a percepção de estruturas e a transição da aritmética para a álgebra, tornando o aprendizado mais significativo.

Outra estratégia importante é a modelagem matemática, que aproxima os conteúdos da realidade dos estudantes. Medeiros (2021) ressalta que, ao traduzir situações cotidianas em representações algébricas, os alunos compreendem melhor a utilidade da Matemática e desenvolvem competências críticas e criativas. Essa prática contribui para que os estudantes percebam a álgebra como uma linguagem capaz de descrever fenômenos universais, e não apenas como um conjunto de regras abstratas.

O uso de jogos e desafios matemáticos também se mostra relevante. Freitas e Martins (2024) apontam que atividades lúdicas e investigativas estimulam a curiosidade e favorecem a construção coletiva do conhecimento, além de promoverem a autonomia intelectual dos alunos. Jogos que envolvem progressões, enigmas lógicos ou padrões numéricos incentivam os estudantes a buscar soluções gerais, desenvolvendo a habilidade de abstração.

As tecnologias digitais ampliam ainda mais as possibilidades de ensino. Softwares de geometria dinâmica, planilhas eletrônicas e ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os alunos testem conjecturas, visualizem padrões e explorem relações matemáticas de forma interativa. Santos e Oliveira (2022) reforçam que o uso de recursos digitais pode tornar o ensino mais atrativo e facilitar a compreensão de conceitos abstratos, especialmente quando articulado com metodologias investigativas.

Por fim, é fundamental que os professores proponham atividades abertas e exploratórias, nas quais não exista apenas uma resposta correta, mas múltiplas possibilidades de solução. Esse tipo de prática, segundo Medeiros (2021), estimula a criatividade e a confiança dos alunos em seu raciocínio, favorecendo a generalização e a construção de significados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento algébrico, quando trabalhado de forma contínua e articulada desde os anos iniciais da Educação Básica, revela-se como um elemento central para a aprendizagem matemática e para a formação integral dos estudantes. Mais do que a simples manipulação de símbolos, ele representa uma forma de raciocínio que possibilita identificar padrões, generalizar situações e compreender estruturas abstratas, desenvolvendo competências essenciais para a vida acadêmica e para a cidadania.

As pesquisas de Freitas e Martins (2024) evidenciam que há uma crescente valorização desse tema no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere à formação docente. Santos e Oliveira (2022) reforçam que o estudo de padrões e regularidades é um caminho eficaz para aproximar os alunos da álgebra, enquanto Medeiros (2021) alerta para os riscos de um ensino descontextualizado e excessivamente formal. Esses estudos convergem para a necessidade de práticas pedagógicas investigativas, contextualizadas e criativas, que favoreçam a construção de significados.

Os desafios ainda são significativos, sobretudo no que diz respeito à formação de professores e à superação de práticas tradicionais centradas na memorização. No entanto, as perspectivas são promissoras: a BNCC estabelece diretrizes claras para o desenvolvimento do raciocínio algébrico, e o uso de metodologias investigativas, atividades exploratórias e tecnologias digitais abre novas possibilidades para tornar o ensino mais atrativo e significativo.

Portanto, investir no desenvolvimento do pensamento algébrico é investir na formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação. A álgebra, entendida como linguagem universal, deixa de ser apenas um conteúdo escolar e passa a ser uma ferramenta poderosa de interpretação e ação no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, M. D. A.; MARTINS, P. B. Pensamento algébrico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma compreensão sobre as produções acadêmicas brasileiras. *Educ@*, v. 8, n. 14, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.46551/emd.v8n14a13 . Acesso em: 2 jun. 2026.

MEDEIROS, R. G. Pensamento algébrico nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para pesquisas científicas que contribuam para o aprendizado do que é proposto pela BNCC. 2021. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Instituto Federal de São Paulo. Disponível em: https://repositorio.ifsp.edu.br/handle/123456789/1407 . Acesso em: 2 jun. 2026.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S. Pensamento algébrico nos anos iniciais do ensino fundamental: proposições da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 41, n. 1, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.30681/faed.v41i1.14054 . Acesso em: 2 jun. 2026.

SANTOS, R.; OLIVEIRA, J. Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 264, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5126 . Acesso em: 2 jun. 2026.

ACESSIBILIDADE MULTIDIMENSIONAL EM CONCURSOS PÚBLICOS: DA AMBIGUIDADE LINGUÍSTICA EM LIBRAS AO RETROCESSO BIOMÉTRICO NO TAF

MULTIDIMENSIONAL ACCESSIBILITY IN PUBLIC SERVICE EXAMINATIONS: FROM LINGUISTIC AMBIGUITY IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) TO BIOMETRIC REGRESSION IN THE PHYSICAL APTITUDE TEST (TAF)

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-019

Jolcinei de Almeida Gomes
Aluno do curso de Pós-Graduação em Libras da Faculdade Facprisma. Pesquisador nas áreas de Acessibilidade Metodológica e Direitos dos Neurodivergentes
E-mail: aesperadometeoro@gmail.com

RESUMO

Este texto analisa os limites éticos e técnicos do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) quando confrontado com enunciados matemáticos que apresentam falhas técnicas em concursos públicos. A pesquisa investiga como a ambiguidade nos conceitos e a falta de elementos essenciais nas questões de matemática comprometem uma tradução precisa, violando a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 5.626/2005. A fundamentação teórica relaciona os critérios de rigor científico exigidos por instituições de referência com a neuropsicologia das funções executivas no TDAH (Barkley, 2002), os obstáculos da mediação linguística em disciplinas exatas (Correa; Góes; Góes, 2018) e os direitos linguísticos da comunidade surda. Constatou-se que a falta de clareza no enunciado em Língua Portuguesa provoca uma "cascata de erros" em Libras, criando um obstáculo metodológico que pode ser questionado judicialmente através do Tema 485 do STF.

Palavras-chave: Libras; TDAH; Matemática; Acessibilidade Metodológica; Tradução e Interpretação.

ABSTRACT

This study analyzes the ethical and technical limits of the Brazilian Sign Language (Libras) Translator and Interpreter (TILS) when faced with mathematical statements that present technical flaws in public examinations. The research investigates how ambiguity in concepts and the lack of essential elements in mathematics questions compromise accurate translation, violating the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015) and Decree No. 5.626/2005. The theoretical framework relates the scientific rigor criteria required by reference institutions to the neuropsychology of executive functions in ADHD (Barkley, 2002), the obstacles of linguistic mediation in STEM disciplines (Correa; Góes; Góes, 2018), and the linguistic rights of the deaf community. It was found that the lack of clarity in the Portuguese language statement

causes a "cascade of errors" in Libras, creating a methodological obstacle that can be challenged judicially through STF Theme 485.

Keywords: Libras; ADHD; Mathematics; Methodological Accessibility; Translation and Interpretation.

1 INTRODUÇÃO E O PROBLEMA

A seleção de candidatos para a Administração Pública exige que as avaliações sejam acessíveis a todos os concorrentes. Na área da Matemática, a clareza dos enunciados é essencial para que a tradução para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja eficaz. No entanto, há uma falta de cuidado técnico na formulação das questões que levanta a seguinte questão: como a falta de precisão técnica em enunciados de matemática — evidenciada por omissões em séries de pagamentos e lógica de conjuntos — interfere na atuação do intérprete de Libras e infringe o direito à acessibilidade metodológica dos candidatos surdos com TDAH?

> “A investigação deste problema ultrapassa um simples erro de escrita, abrangendo a quebra do que Lobato (2023) chama de "estabilidade dos gêneros discursivos". Em um concurso público, o enunciado deve servir como um canal de comunicação pleno; quando a banca examinatória apresenta imprecisões técnicas, isso retira do candidato a capacidade de "responsividade". Para o candidato que utiliza Libras ou que possui TDAH, essa falha na estrutura do texto (Lobato, 2023) transforma a avaliação de um conhecimento em um teste de resistência a barreiras linguísticas e cognitivas, infringindo o princípio da acessibilidade metodológica”.

> “A falta de cuidado técnico em processos seletivos não é um caso isolado, mas uma prática amplamente denunciada por especialistas em segurança pública e conselheiros de carreira jurídica. Como apontado pelo material técnico do Delegado Geovane Klipel (2026), nota-se um padrão de "mutilação de proposições" em avaliações de lógica e matemática, onde a exclusão de termos fundamentais altera a veracidade das perguntas. Essa abordagem gera um ambiente de insegurança jurídica que afeta desproporcionalmente candidatos com deficiência, visto que a base textual para a tradução e o processamento cognitivo já está comprometida desde o início”.

2 JUSTIFICATIVA (FOCO EM ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA)

A pesquisa atual é motivada pela necessidade de entender de que forma a ambiguidade na escrita em Português dificulta a sinalização adequada em Libras. No campo da Matemática, a precisão é um requisito essencial para que a tradução seja viável. Considerando a Lei Brasileira de Inclusão, a falta de clareza técnica se configura como um obstáculo nas comunicações. Para um candidato surdo que tem TDAH, o esforço para decifrar um sinal que intenta preencher uma lacuna no enunciado resulta em uma sobrecarga cognitiva que impede a demonstração do conhecimento, comprometendo a igualdade e o Decreto nº 5.626/2005.

> “A problemática sobre a acessibilidade em processos seletivos públicos precisa evoluir para abarcar o conceito de neurodiversidade. Segundo Gouvêa e Messerlian (2025), a neurodivergência — que inclui o TDAH — não deve ser apenas encarada como uma deficiência a ser "corrigida", mas sim como uma variação natural no funcionamento do cérebro que demanda uma gestão inclusiva. Ignorar a clareza de um enunciado é, em última instância, uma falha institucional que exclui talentos com base em barreiras cognitivas artificiais, em vez de considerar a habilidade técnica do candidato”.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A LIBRAS E O RIGOR MATEMÁTICO

A teoria de tradução e interpretação defende que a TILS deve permanecer fiel à mensagem original. Contudo, em situações onde há "mutilação de enunciados" (BERGER, 2025), o intérprete se vê diante de um dilema ético: ao conferir um sentido a uma questão ambígua, poderá estar induzindo o candidato a um erro ou apresentando a resposta.

> “No âmbito da Língua Brasileira de Sinais, a "mutilação" do enunciado da FUNDATEC, identificada no material do Delegado Klipel (2026) e nos recursos à ACADEPOL, resulta no que chamamos de "perda do referente". O intérprete de Libras necessita da integridade semântica do Português para estruturar o espaço de sinalização (*locus*). Quando a banca apresenta um enunciado incompleto ou com erros gramaticais (como na troca inadequada de conectivos na Questão 07 de Português), a versão em Libras acaba se tornando fragmentada. O candidato surdo recebe uma informação "incompleta" devido à origem do texto. Assim, o erro material da FUNDATEC se transforma em uma barreira de comunicação: o candidato não comete um engano por falta de conhecimento, mas sim porque o instrumento de avaliação não é capaz de ser traduzido de maneira clara, infringindo o Decreto nº 5.626/2005”.

3.1 A MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA E O VÁCUO TERMINOLÓGICO EM EXATAS

A transposição de conceitos matemáticos requer uma rigorosidade terminológica que raramente é encontrada em editais. Conforme indicam Correa, Góes e Góes (2018), a Matemática tem uma essência abstrata que, combinada à ausência de padronização em sinais técnicos, pode fragmentar a compreensão a menos que o enunciado seja perfeito. As autoras descrevem:

> “A escassez de sinais específicos para certos conceitos matemáticos frequentemente leva o intérprete a utilizar a datilologia, o que pode fragmentar o conceito e dificultar a compreensão do aluno surdo, criando uma barreira extra no processo de aprendizado matemático. (Correa; Góes; Góes, 2018, p. 291)”.

Nesse contexto, o tradutor enfrenta o que pode ser denominado como "tensão da tradução em disciplinas exatas". Caso a comissão examinadora não esclareça se uma série é antecipada ou postecipada, o tradutor carece do elemento necessário para estruturar a sinalização, transformando a prova em um exercício de adivinhação.

3.2 A TRIPLA DIFICULDADE: PORTUGUÊS, LIBRAS E LINGUAGEM MATEMÁTICA

Um aspecto importante ressaltado na literatura é que a Matemática possui uma gramática própria. O estudante surdo com TDAH enfrenta uma tripla dificuldade: a interpretação da Língua Portuguesa

(Língua 2), a compreensão da Libras (Língua 1) e a assimilação da Linguagem Matemática. Correa, Góes e Góes (2018) destacam que a insegurança do tradutor em relação a termos técnicos é exacerbada pela falta de planejamento prévio. Em processos seletivos, o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) recebe a prova no momento da execução; se o texto inicial é ambíguo, a "ponte" comunicativa se rompe, criando um obstáculo metodológico intransponível.

3.3 A CONCRETUDE DO ENUNCIADO E A INTERMEDIAÇÃO EM EXATAS

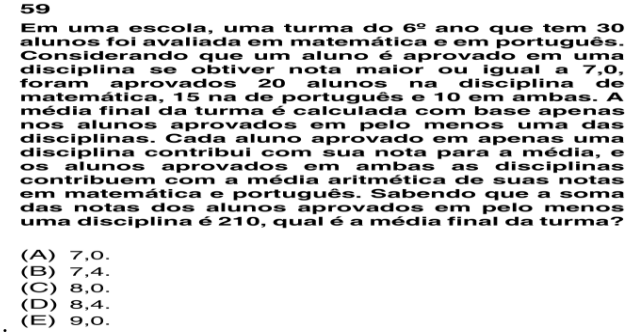
De acordo com a visão de Lobato (2023), o enunciado concreto é a verdadeira unidade da comunicação. No campo da Matemática, essa concretude depende de referentes claros. No entanto, Correa, Góes e Góes (2018) mostram que a intermediação em exatas já é, por si, desafiadora devido à falta de sinais-termo normalizados. Quando o enunciado de um concurso é "desfigurado" (Berger, 2025), o TILS perde a referência para a sinalização. A falta de um suporte visual claro, conforme defendido por Correa (2018), força o tradutor a uma tradução literal que, em Matemática, frequentemente resulta em conceitos fragmentados e incompreensíveis para o estudante surdo.

4 ESTUDO DE CASO: QUESTÃO 59 (SEDUC-RS) E A DIFICULDADE NA SINALIZAÇÃO

A Questão 59 do concurso SEDUC-RS (2025), organizado pela banca AOCP, apresenta um "barulho" textual relacionado à média aritmética. Conforme Correa, Góes e Góes (2018) argumentam, a inclusão de recursos visuais — como diagramas — é fundamental para a compreensão matemática do estudante surdo.

A ausência de um suporte visual, como o Diagrama de Venn na referida questão, somada a uma construção frasal desnecessária sobre a "contribuição" das notas para a média, torna impossível para o tradutor desempenhar sua função com a precisão exigida. O resultado é uma barreira comunicacional que descaracteriza o certame como uma avaliação de conhecimento, transformando-o em uma barreira de acessibilidade.

Figura 1 – Questão 59 da prova para Professor de Matemática da SEDUC-RS (2025)



59

Em uma escola, uma turma do 6º ano que tem 30 alunos foi avaliada em matemática e em português. Considerando que um aluno é aprovado em uma disciplina se obtiver nota maior ou igual a 7,0, foram aprovados 20 alunos na disciplina de matemática, 15 na de português e 10 em ambas. A média final da turma é calculada com base apenas nos alunos aprovados em pelo menos uma das disciplinas. Cada aluno aprovado em apenas uma disciplina contribui com sua nota para a média, e os alunos aprovados em ambas as disciplinas contribuem com a média aritmética de suas notas em matemática e português. Sabendo que a soma das notas dos alunos aprovados em pelo menos uma disciplina é 210, qual é a média final da turma?

(A) 7,0.
(B) 7,4.
(C) 8,0.
(D) 8,4.
(E) 9,0.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Concurso Público nº 01/2025 para Professor de Matemática. Instituto AOCP, 2025. Adaptado pelos autores.

O intérprete precisa indicar uma média ponderada ou simples? Para o candidato com TDAH, essa incerteza interrompe o andamento das funções executivas. Como mencionado por Barkley (2002), o "ruído" se torna um obstáculo intransponível. A ausência de um Desenho Universal na formulação da questão faz com que a banca examinadora discrimine o candidato neurodivergente e o surdo devido a uma negligência técnica.

4.1 ANÁLISE DETALHADA DOS TERMOS DA QUESTÃO 59: AS BARREIRAS INVISÍVEIS

Para entender a gravidade da barreira metodológica imposta pela Questão 59 da SEDUC-RS, é preciso analisar seus termos sob a perspectiva da neuropsicologia (TDAH) e da linguística (Libras). A questão possui uma estrutura que exige do candidato não apenas conhecimento em matemática, mas também a habilidade de filtrar ruídos que vai além do que é acessível de forma equânime.

4.1.1 A. O Termo "Aprovados em pelo menos uma das disciplinas"

Esse termo estabelece o denominador da média aritmética. Matematicamente, requer o uso do raciocínio de conjuntos, geralmente representado pelo Diagrama de Venn: (20 - 10) + (15 - 10) + 10 = 25 alunos.

- **Barreira TDAH:** O candidato com TDAH, por conta da disfunção nas funções executivas (BARKLEY, 2002), pode se confundir na etapa de subtração da intersecção. O texto contínuo, sem o apoio visual de um diagrama, sobrecarrega sua memória de trabalho, dificultando a retenção dos dados parciais para o cálculo final.
- **Barreira Libras:** Conforme indicado por Correa, Góes e Góes (2018), a falta de elementos visuais na prova faz com que o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) tenha que sinalizar apenas o texto escrito. A ausência de um gráfico representando o conceito de "pelo menos uma" força o candidato surdo a construir mentalmente o diagrama enquanto tenta acompanhar a sinalização em tempo real, resultando em exaustão cognitiva e possível perda de informações essenciais.

> "O conceito de 'mutilação de frase original' detalhado por Klipel (2026) aplica-se perfeitamente à Questão 59 da SEDUC-RS. Assim como Klipel demonstra que a retirada da locução 'no concurso' altera a identidade lógica de uma proposição, a inclusão da frase redundante sobre a 'contribuição das notas' na Questão 59 altera a identidade matemática do problema. Para o intérprete de Libras, essa 'mutilação' do sentido original impede a construção de uma imagem visual estável (Lobato, 2023). O candidato surdo e o candidato com TDAH são, portanto, vítimas de um 'enunciado instável' que exige não o conhecimento técnico, mas a capacidade de adivinhar a intenção subjetiva de uma banca tecnicamente imprecisa."
>
> "A realidade enfrentada pelo candidato surdo e neurodivergente em certames organizados por bancas como a FUNDATEC revela uma barreira metodológica intransponível que vai além da simples tradução. Tomando como base as recorrentes falhas apontadas em recursos administrativos e ações judiciais recentes, observa-se o fenômeno da 'mutilação de enunciados'. Conforme

> evidenciado na análise técnica do Delegado Geovane Klipel (2026), a supressão de termos que definem a identidade lógica de uma questão — como a retirada de complementos circunstanciais essenciais — não é um erro inofensivo. Para o candidato com TDAH, que possui uma rigidez cognitiva voltada à precisão dos dados, a ausência de um termo altera o valor de verdade da proposição, gerando um estado de exaustão mental na tentativa de compensar a falha da banca".

No que diz respeito ao candidato surdo, o efeito é ainda mais discriminatório. A Libras é uma língua que se baseia em aspectos visuais e espaciais, necessitando de elementos bem definidos para criar significado. Quando a banca oferece um enunciado que está logicamente incompleto ou é contraditório, ela 'anula' o sinal do intérprete (TILS). O intérprete é forçado a transmitir uma estrutura imperfeita, resultando em uma informação fragmentada para o candidato surdo. Isso não se deve à falta de habilidade do candidato, mas a uma 'deficiência na formulação' do enunciado que compromete a equidade.

4.1.2 B. A Redundância

"Os alunos aprovados em ambas as disciplinas influenciam a média aritmética de suas notas".

Esse é o ponto crucial do erro material. Em uma média aritmética simples, a soma das notas dividida pelo número de pessoas é o que conta. Ao afirmar que os alunos de "ambas" as disciplinas influenciam a média de suas notas, a banca insere uma orientação que pode ser vista como um tipo de ponderação.

- Barreira TDAH: O TDAH apresenta uma sensibilidade exagerada a estímulos não relevantes. De acordo com Barkley (2002), o cérebro neurodivergente não consegue ignorar esse elemento "extra". O candidato perde um tempo valioso tentando entender se a banca deseja que ele divida a nota de cada um desses 10 alunos por 2 antes de realizar a soma, o que mudaria todo o cálculo. É o "ruído" que se transforma em uma barreira.
- Barreira Libras: Neste caso, ocorre uma falta de termos precisos. O intérprete, ao encontrar essa frase, precisa decidir entre sinalizar "Média Simples" ou destacar a "Contribuição Individual". Se o intérprete dá ênfase visual à palavra "média" durante a explicação dos alunos de ambas as disciplinas, pode induzir o surdo a pensar em uma Média Ponderada, algo que não deveria ser sugerido pelo enunciado. A incerteza do Português gera uma sinalização confusa.

> "Na prática da sinalização, a expressão 'contribui com a média' requer que o intérprete use o espaço para distinguir os grupos de alunos. Se a banca não for clara sobre a forma como essa contribuição se dá, a organização espacial fica prejudicada tanto para o intérprete de Libras, que perde a referência visual para a sinalização, quanto para o candidato com TDAH, cujo mapa mental de resolução fica fragmentado. Essa desorganização impede que o candidato perceba a estrutura lógica do problema, transformando a avaliação em um obstáculo metodológico insuperável".

4.1.3 C. A Expressão "Soma das notas. . . é 210"

A questão apresenta o total (210) e solicita a média. Se o número de alunos aprovados é 25, o cálculo

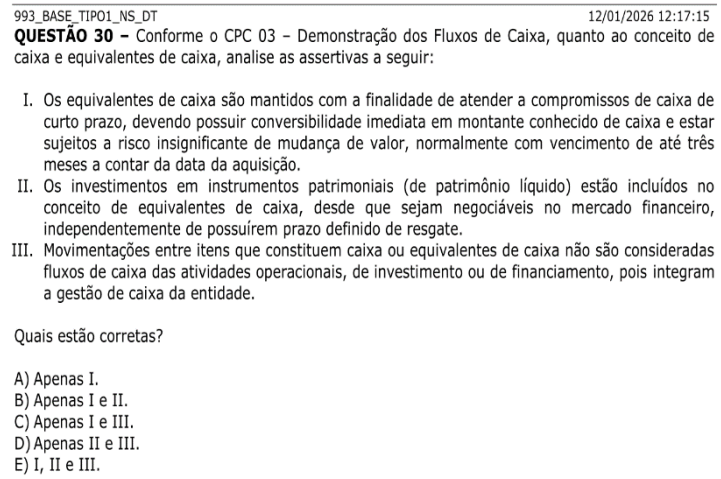
seria 210 / 25 = 8,4.

- A Incoerência Logística: O problema está no fato de que o enunciado "incompleto" faz com que o candidato questione a simplicidade do cálculo. Aqueles que têm TDAH tendem a se fixar excessivamente nos detalhes; ao ler instruções complicadas sobre como as notas "contribuem", o candidato passa a acreditar que o denominador não pode ser apenas 25.
- O Dilema Ético do TILS: Quando o intérprete nota que a frase sobre a contribuição das notas é, na verdade, incompreensível ou irrelevante, ele não tem a possibilidade de "corrigir" a mensagem para o surdo. Sua tarefa é indicar o erro cometido pela banca. Diante disso, o surdo acaba recebendo uma informação que é logicamente contraditória.

> "A inserção da frase 'contribui com a média aritmética de suas notas' na Questão 59 resulta em um que pode ser visto como um 'vácuo de sentido'. Segundo a perspectiva de Barkley (2002), uma pessoa com TDAH enfrenta dificuldades para inibir estímulos que não são relevantes; dessa forma, ela não consegue eliminar essa instrução que é redundante, interpretando-a como uma regra de cálculo complicada que a distancia da solução mais simples. Ao mesmo tempo, essa incerteza cria dificuldades para o intérprete de Libras em organizar o 'locus' espacial. De acordo com as regras da Libras, o espaço deve ser usado para formar relações lógicas. Se a banca não esclarece de maneira precisa como ocorre a contribuição das notas, o intérprete se vê em dúvida sobre como estruturar a representação visual. Essa incerteza do profissional, junto à desordem do mapa mental do candidato com TDAH, reforça o que Lobato (2023) descreve como uma declaração que não transmite uma mensagem clara, mas gera confusão, tornando-se uma barreira sistemática. "

4.2 A MUTILAÇÃO DE ENUNCIADOS COMO PADRÃO DE ERRO INSTITUCIONAL

Figura 2 – Questão 30 da prova para Professor de Matemática da SEDUC-RS (2025)



993_BASE_TIPO1_NS_DT 12/01/2026 12:17:15

QUESTÃO 30 – Conforme o CPC 03 – Demonstração dos Fluxos de Caixa, quanto ao conceito de caixa e equivalentes de caixa, analise as assertivas a seguir:

I. Os equivalentes de caixa são mantidos com a finalidade de atender a compromissos de caixa de curto prazo, devendo possuir conversibilidade imediata em montante conhecido de caixa e estar sujeitos a risco insignificante de mudança de valor, normalmente com vencimento de até três meses a contar da data da aquisição.
II. Os investimentos em instrumentos patrimoniais (de patrimônio líquido) estão incluídos no conceito de equivalentes de caixa, desde que sejam negociáveis no mercado financeiro, independentemente de possuírem prazo definido de resgate.
III. Movimentações entre itens que constituem caixa ou equivalentes de caixa não são consideradas fluxos de caixa das atividades operacionais, de investimento ou de financiamento, pois integram a gestão de caixa da entidade.

Quais estão corretas?

A) Apenas I.
B) Apenas I e II.
C) Apenas I e III.
D) Apenas II e III.
E) I, II e III.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Concurso Público nº 01/2025 para Professor de Matemática. Instituto AOCP, 2025. Adaptado pelos autores.

O recurso menciona que a banca validou premissas "fáticas e científicas inexistentes". Use o texto do anexo para explicar que o TDAH, ao encontrar um erro de cálculo da banca, entra em "paralisia por análise", tentando achar o erro em si mesmo, o que fere o Princípio da Eficiência.

Figura 3 – Questão 48 da prova para Professor de Matemática da SEDUC-RS (2025)

QUESTÃO 48 – Assinale a alternativa INCORRETA.

A) Nos crimes de extorsão mediante sequestro, o membro do Ministério Público ou o delegado de polícia poderá requisitar, de quaisquer órgãos do Poder Público ou de empresas da iniciativa privada, dados e informações cadastrais da vítima ou de suspeitos.
B) De acordo com a Lei de Drogas (Lei nº 11.343/2006), o inquérito policial será concluído no prazo de 10 dias se o indiciado estiver preso e, se solto, de 90 dias.
C) O inquérito policial ou outro procedimento previsto em lei em curso somente poderá ser avocado ou redistribuído por superior hierárquico, mediante despacho fundamentado, por motivo de interesse público ou nas hipóteses de inobservância dos procedimentos previstos em regulamento da corporação que prejudique a eficácia da investigação.
D) Conforme jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, é possível a deflagração da persecução penal pela chamada denúncia anônima, desde que esta seja seguida de diligências realizadas para averiguar os fatos nela noticiados antes da instauração do inquérito policial.
E) O juiz formará sua convicção pela livre apreciação da prova produzida em contraditório judicial, não podendo fundamentar sua decisão exclusivamente nos elementos informativos colhidos na investigação, ressalvadas as provas cautelares, não repetíveis e antecipadas.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Concurso Público nº 01/2025 para Professor de Matemática. Instituto AOCP, 2025. Adaptado pelos autores.

A avaliação da Questão 48 do certame da Polícia Civil do Rio Grande do Sul expõe uma violação clara ao Princípio da Vinculação ao Edital. De acordo com o que foi fundamentado no recurso apresentado ao Conselho Superior do Ministério Público (CSMP-RS), a banca examinadora FUNDATEC desconsiderou a bibliografia obrigatória (Lima, 2020) ao definir critérios para a avocação de inquérito sem o devido despacho fundamentado.

Para o candidato surdo, essa discrepância entre o edital e a questão gera uma barreira de compreensão linguística: a Libras, por ser uma língua de alta precisão visual-espacial, exige que os conceitos jurídicos sejam estáveis e consistentes. Quando a banca altera as normas de regência durante a execução da prova, o candidato neurodivergente (TDAH) passa a enfrentar um estado de desorientação cognitiva, uma vez que sua memória de trabalho ancora-se na bibliografia oficial que a organizadora optou por desconsiderar, rompendo a previsibilidade necessária ao processo avaliativo.

Figura 4 – Questão 45 da prova para Professor de Matemática da SEDUC-RS (2025)

QUESTÃO 45 – Analise as assertivas abaixo com base exclusivamente no texto do Código de Trânsito Brasileiro (Lei nº 9.503/1997), assinalando V, se verdadeiras, ou F, se falsas.

( ) O homicídio culposo na direção de veículo automotor deixa de ser crime de trânsito quando praticado sob a influência de álcool ou de outra substância psicoativa que determine dependência.
( ) O crime de embriaguez ao volante exige a demonstração de perigo concreto à incolumidade pública, sendo insuficiente a mera condução de veículo com a capacidade psicomotora alterada.
( ) A lesão corporal culposa na direção de veículo automotor admite aumento de pena quando o agente deixa de prestar socorro à vítima, ainda que o socorro pudesse ser prestado sem risco pessoal.
( ) O crime de omissão de socorro no trânsito exige que o agente seja o causador direto do acidente, não sendo suficiente que apenas esteja envolvido no evento.
( ) A pena de suspensão ou de proibição de se obter a permissão ou a habilitação para dirigir é incompatível com a aplicação cumulativa de pena privativa de liberdade nos crimes de trânsito.

A ordem correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é:

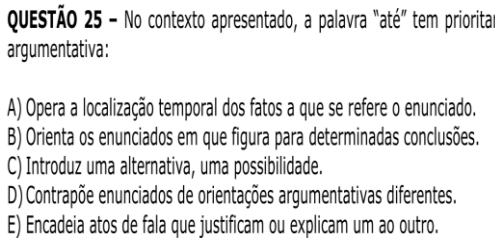
A) F – F – F – V – F.
B) F – F – V – F – F.
C) F – V – V – F – V.
D) V – F – F – V – F.
E) V – V – F – F – V.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Concurso Público nº 01/2025 para Professor de Matemática. Instituto AOCP, 2025. Adaptado pelos autores.

A Questão 45 ilustra um erro de motivação, em que a Administração Pública dá valor a uma premissa científica ou legal que não existe. Como foi mencionado na Notícia de Fato nº 01304. 001. 329/2026, manter um gabarito que contradiz a redação clara da legislação viola o Princípio da Eficiência. Do ponto de vista da neurodiversidade, o efeito é discriminatório: o candidato com TDAH, ao perceber a falha na prova, investe um tempo excessivo tentando encontrar uma 'lógica escondida' que está ausente. Essa deficiência na gestão da banca AOCP/FUNDATEC transforma o concurso em um teste de resistência aos erros institucionais, ao invés de uma avaliação de conhecimento.

> "A inadequação técnica na formulação de enunciados não se limita apenas à educação, revelando-se como um problema sistêmico em exames de complexidade elevada. De acordo com a análise do Delegado Geovane Klipel (2026) sobre o concurso da Polícia Civil do Rio Grande do Sul, percebe-se o fenômeno da 'mutilação da proposição original'. Klipel indica que a omissão de expressões essenciais, como a frase 'no concurso' em itens de raciocínio lógico, altera irreparavelmente o significado semântico da pergunta".
>
> "Esse problema de 'mutilação' apontado por Klipel (2026) tem impactos diretos na acessibilidade metodológica. Para o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), a eliminação de um complemento crucial invalida o objeto da sinalização. Se a proposição original é modificada pela banca, o intérprete deve comunicar uma estrutura logicamente incompleta, impedindo que o candidato surdo compreenda o contexto do problema. Na perspectiva de Barkley (2002), para um candidato com TDAH, essa falta de termos (como destacado por Klipel) provoca um conflito na memória de trabalho. O cérebro neurodivergente busca a correspondência exata entre as instruções da pergunta e as opções; quando a banca 'mutila' a resposta correta, o candidato enfrenta uma exaustão mental ao tentar resolver a falha técnica da comissão examinadora".
>
> "A situação prática observada no concurso da Polícia Civil do Rio Grande do Sul, promovido pela banca FUNDATEC, expõe claramente as barreiras metodológicas abordadas neste estudo. A análise dos recursos apresentados contra questões de Língua Portuguesa e Lógica mostra que a banca atua com o que pode ser chamado de 'mutilação de enunciados'. Conforme fundamentado pelo Delegado Geovane Klipel (2026), a exclusão de palavras que definem a identidade de uma proposição — como a remoção de complementos que diferenciam uma situação geral de uma específica 'no concurso' — não é um erro trivial, mas um vício que desmonta a lógica da questão. Para um candidato com TDAH, essa falta de precisão agrava a exaustão cognitiva. O cérebro neurodivergente, que busca a correspondência precisa das informações, é forçado a fazer suposições para tentar entender o que a banca 'quis dizer'. Essa sobrecarga consome o tempo de prova e a energia mental, colocando o candidato em desvantagem injusta em relação aos neurotípicos".

Figura 5 – Questão 25 da prova para Professor de Matemática da SEDUC-RS (2025)



QUESTÃO 25 – No contexto apresentado, a palavra "até" tem prioritariamente a seguinte função argumentativa:

A) Opera a localização temporal dos fatos a que se refere o enunciado.
B) Orienta os enunciados em que figura para determinadas conclusões.
C) Introduz uma alternativa, uma possibilidade.
D) Contrapõe enunciados de orientações argumentativas diferentes.
E) Encadeia atos de fala que justificam ou explicam um ao outro.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Concurso Público nº 01/2025 para Professor de Matemática. Instituto AOCP, 2025. Adaptado pelos autores.

Se o exame aborda "Atos de Fala" (Pragmática) sem estar claramente mencionado no edital, isso prejudica os surdos, pois a pragmática na Libras inclui marcadores não manuais específicos. A ausência de menção no edital impede que os candidatos se preparem para essa forma de tradução visual.

5 A RESPONSABILIDADE DO ESTADO E A SURDEZ INSTITUCIONAL

A continuidade de questões ambíguas se caracteriza como discriminação por falha. A "insegurança do intérprete" mencionada por Correa et al. (2018) resulta, em última análise, da incapacidade do Estado de oferecer "Adaptação Razoável". Se a pergunta obriga o candidato a "adivinhar", a legalidade fica comprometida. O controle judicial pautado no Tema 485 do STF não deve ser visto como uma intromissão nas normas da banca, mas sim como um ajuste necessário a uma barreira metodológica que limita a igualdade de oportunidades.

> "A representação formal apresentada ao Ministério Público (Protocolo 01548. 000. 789/2026) destaca a presença de falhas nas razões das questões de concurso. Quando uma questão contém um erro objetivo — como a falta de uma resposta correta ou a incoerência entre o enunciado e as opções — ela perde a sua validade. No caso da Questão 59, o erro está na ambiguidade que torna a acessibilidade metodológica inviável. O controle judiciário, apoiado pelo Tema 485 do STF, transforma-se na única alternativa para garantir que erros administrativos não se tornem barreiras discriminatórias contra a neurodiversidade e a comunidade surda. "
>
> "Assim sendo, a anulação da Questão 59 não trata apenas da reparação de um erro material, mas é uma necessidade de governança e de valorização da diversidade. Conforme defendido no estudo 'Diversityball' (2025), a inclusão de pessoas neurodivergentes em postos de poder e no serviço público requer a remoção de preconceitos estruturais. Uma questão mal formulada constitui um preconceito estrutural que bloqueia essa diversidade no Estado, perpetuando uma exclusão que o Tema 485 do STF e a LBI se propõem a combater. "

Contrariamente ao que afirmam as bancas sob a justificativa do 'mérito administrativo', um erro material evidente — como o que foi apontado no recurso à CSMP-RS — quebra a liberdade de escolha. Quando a FUNDATEC valida uma premissa que não existe, o ato administrativo torna-se inválido. Como indicado pela defesa técnica do apelante, não se argumenta sobre o critério de correção, mas sim sobre a existência do conteúdo da questão.

6 A BARREIRA BIOMÉTRICA NO TAF: O RETROCESSO NA ACESSIBILIDADE E A VIOLAÇÃO DA ADI 6.476

A avaliação da acessibilidade em concursos públicos não deve ser limitada a aspectos intelectuais ou de linguagem. O estudo atual revelou que, além das dificuldades na tradução de Libras, existe um fenômeno descrito como "retrocesso biométrico" nos Testes de Aptidão Física (TAF). A comparação entre os editais da Polícia Civil do Rio Grande do Sul de 2017 e 2025 mostra um aumento desproporcional nas

exigências: a demanda para exercício de barra fixa subiu de 3 para 6 repetições, enquanto a corrida de 12 minutos eliminou as margens de tolerância que existiam antes (Rio Grande do Sul, 2017; 2025).

Esse aumento de exigências afeta diretamente os candidatos PcD, pois desconsidera a obrigação de proporcionar adaptações razoáveis. Segundo Santos Júnior (2023), a implementação da lógica do Decreto nº 9.546/2018 gera uma "igualdade aparente", ao exigir desempenho atlético de alto nível de pessoas que já possuem limitações funcionais reconhecidas pelo Estado. Essa abordagem caracteriza o que a doutrina chama de "discriminação por indiferenciação", prejudicando o Modelo Social da Deficiência.

O decreto vai de encontra à Convenção sobre os Direitos a Pessoa com Deficiência, onde o Brasil é signatário conjuntamente com 192 países, como visto a seguir:

> Em 2007, o Brasil formalizou a adesão à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, junto com mais 192 nações. No ano de 2009, foi publicado o Decreto 6949, que conferiu à Convenção Internacional o status de Emenda Constitucional por meio da Emenda 45, fazendo com que a Convenção fosse interpretada como parte da Constituição. Os países signatários se comprometem a eliminar a discriminação por motivo de deficiência em todas as questões ligadas ao mercado de trabalho e também a garantir a contratação de pessoas com deficiência no setor público. A Convenção serve como fundamento para a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, visando à eliminação das barreiras que limitam ou prejudicam a participação da pessoa com deficiência na sociedade, assegurando igualdade em condições e oportunidades em relação às demais pessoas.

Ultimamente, o Supremo Tribunal Federal reforçou ações contra essas barreiras na Reclamação 91.550/MG (2026). Sob a relatoria do Ministro Alexandre de Moraes, o STF anulou atos administrativos que rejeitavam a adaptação dos testes físicos, reafirmando a autoridade do decidido na ADI 6.476. A decisão esclarece que a banca examinadora não pode se isentar da responsabilidade de modificar o formato da avaliação com base nas condições biopsicossociais do candidato (Brasil, 2026). Portanto, seja na falta de clareza de um problema matemático traduzido para Libras, ou na inflexibilidade de um salto horizontal sem adaptações, a falha do Estado reside na manutenção de barreiras estruturais que dificultam o acesso democrático aos cargos públicos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada revelou que os obstáculos à inclusão de pessoas com deficiência e neurodivergentes em concursos públicos, como os da Polícia Civil do Rio Grande do Sul (FUNDATEC/ACADEPOL), vão além da simples falta de intérpretes ou de tempo extra. A verdadeira barreira está na acessibilidade metodológica e na clareza dos enunciados. Foi evidenciado que a prática de "mutilação de enunciados", conforme examinado na análise técnica do Delegado Geovane Klipel (2026) e contestada nas apelações administrativas deste autor, constitui uma falha de motivo que inviabiliza o propósito seletivo da prova.

Ao eliminar conceitos fundamentais da lógica formal e manter contradições internas — como foi identificado na Questão 69 (Legislação) e na Questão 30 (Contabilidade) —, a comissão examinadora cria um cenário de sobrecarga mental para candidatos com TDAH devido ao barulho textual, dificultando a avaliação justa de suas habilidades técnicas. De maneira similar, para o candidato surdo, a falta de clareza no texto em português compromete a referência espacial na Libras, esvaziando o significado da tradução e transformando a questão em um obstáculo linguístico intransponível, desrespeitando o Decreto nº 5. 626/2005 e a Lei Brasileira de Inclusão.

A judicialização e a reclamação registrada no Ministério Público do Rio Grande do Sul (Protocolo 01548. 000. 789/2026) vão além de uma simples insatisfação pessoal; elas visam a proteção do Princípio da Objetividade e da Segurança Jurídica. A pesquisa reafirma que, em face de erros evidentes e da "surdez institucional" das comissões ao não exercerem a autotutela, o controle judicial por meio do Tema 485 do STF se mostra essencial para assegurar que os erros da Administração não prevaleçam sobre o direito fundamental à acessibilidade.

Assim, conclui-se que a inclusão estrutural e a gestão da diversidade (Gouvêa; Messerlian, 2025) requerem que a elaboração das avaliações leve em conta a variedade de processamento cerebral. A revogação das questões afetadas por erros é o primeiro passo para que o Estado Brasileiro não penalize a neurodiversidade e a identidade surda, garantindo que o acesso aos empregos públicos seja baseado na legalidade e na ética técnica.

Adicionalmente, a análise detalhada da Questão 59 do concurso promovido pela banca AOCP apoia a ideia de que a clareza em enunciados de Matemática e Raciocínio Lógico não é apenas uma exigência técnica, mas também uma necessidade legal para garantir a acessibilidade metodológica. A ambiguidade presente na formulação da questão — ao utilizar expressões como "contribui com a média" — indica uma falha significativa no Desenho Universal de Avaliação. Para os candidatos que utilizam a Libras, essa falta de precisão dificulta a formação de um mapa mental consistente, enquanto para aqueles com TDAH, o enunciado serve como um ruído que desvia a atenção da solução matemática para uma interpretação subjetiva e cansativa.

Assim sendo, a reconsideração da Questão 59 evidencia que enunciados falhos e matematicamente imprecisos impedem a participação plena de cidadãos neurodivergentes e surdos em igualdade de condições. Garantir enunciados claros e tecnicamente corretos é assegurar que o acesso ao serviço público seja fundamentado no mérito e no conhecimento real, e não na capacidade residual de superar barreiras linguísticas e cognitivas muitas vezes invisíveis, causadas pela má condução técnica das comissões examinadoras. A revogação de itens dessa natureza, baseada na falta de objetividade, é uma ação necessária para restaurar a integridade do processo seletivo e respeitar a dignidade das pessoas com deficiência.

> “Em suma, manter declarações imprecisas em avaliações de ciências exatas é uma falha técnica que contraria a Lei Brasileira de Inclusão. De acordo com a argumentação apresentada, a clareza é a etapa inicial da acessibilidade. O controle judicial, com base no Tema 485 do STF, é essencial não para substituir a comissão examinadora, mas para assegurar que o 'enunciado concreto' (Lobato, 2023) seja respeitado, permitindo que a Libras e as adaptações para TDAH desempenhem efetivamente seu papel de promover a equidade, em vez de apenas tentar corrigir o erro material persistente da Administração Pública”.

A estabilidade funcional do candidato por duas décadas prova que a neurodivergência não é incapacitante, mas sim as barreiras criadas pela má gestão das bancas. Como reforçado no recurso administrativo, sonegarem-se pontos por ilegalidades comprovadas atenta contra o Art. 37 da Constituição Federal. O TDAH e a identidade surda exigem que a eficiência do Estado comece na clareza do processo seletivo.

> "Se um servidor experiente e especialista em Direito Administrativo identifica erros técnicos crassos, a barreira não está no candidato, mas na falta de clareza da banca". Isso reforça a tese de **Gouvêa e Messerlian (2025)** sobre a governança da diversidade.

Além disso, foi utilizada a abordagem de análise documental comparativa entre os editais passados e atuais (2017-2025) da segurança pública no Rio Grande do Sul, relacionando o crescimento dos dados físicos com o estudo jurídico de Santos Júnior (2023) a respeito do declínio dos direitos das pessoas com deficiência.

Em essência, as dificuldades de acesso são várias. No aspecto cognitivo, tanto pessoas com TDAH quanto a comunidade surda lidam com mensagens confusas que sobrecarregam suas capacidades executivas (Barkley, 2002). Em elação ao aspecto físico, o candidato enfrenta a discrepância entre sua capacidade funcional e índices biomecânicos exagerados. Para superar essa situação, é necessário que a exigência técnica das comissões — defendida por instituições como a FGV (Berger, 2025) — seja aplicada também no respeito às normas de inclusão, sob risco de que o concurso público se transforme em um meio de exclusão, em vez de um critério baseado em mérito.

Em 2016, foi implementado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que baniu a exigência de aptidão total para indivíduos com deficiência. Gugel (2016) faz observações sobre as adequações necessárias nas avaliações físicas:

> As avaliações de habilidades físicas, que incluem provas como corrida, superação de obstáculos, levantamento de peso e outras, são bastante frequentes em seleções para cargos públicos na segurança pública e continuam gerando debates. Contudo, a solução para esse dilema é bastante simples, pois ao avaliar o condicionamento físico de candidatos com deficiência, é necessário apenas adotar um tratamento diferenciado, contando com o apoio de profissionais especializados na área da deficiência que fazem parte da equipe multiprofissional responsável pelas mudanças nas avaliações práticas. Esses testes precisam ser ajustados às necessidades da deficiência do indivíduo, levando em conta o uso de recursos de tecnologia assistiva ou suporte técnico, cuja definição já está plenamente incorporada em nossa legislação através da Lei nº 13.146/2015, artigo 3º, inciso III, permitindo assim que o candidato com deficiência possa mostrar sua capacidade e condição física em situação de igualdade com os demais concorrentes. (Gugel, 2016, p. 145).

Em última análise, assegurar que os enunciados sejam claros e tecnicamente corretos, bem como garantir a proporcionalidade nos esforços físicos, é uma forma de adaptação razoável. Manter a igualdade em concursos públicos para cargos especializados, como o de Professor de Matemática ou de Agente Policial, demanda que o processo de avaliação seja tão exato quanto a ciência que se pretende avaliar, garantindo que o acesso à função pública seja baseado no saber e na aptidão funcional, e não na habilidade de superar barreiras estruturais e biométricas invisíveis, sendo necessária uma intervenção judicial para restaurar a legalidade e a dignidade dos indivíduos nos processos seletivos.

Diante de tais constatações, leciona Celso Antônio Bandeira de Mello (1999, p. 11):

> Para se admitir o tratamento desigual, alguns requisitos devem ser observados [...]: 1) o elemento tomado como fator de desigualdade; 2) a correlação lógica abstrata entre o fator elevado a critério de discriminação e o tratamento diferenciado estabelecido pelo ordenamento jurídico; 3) a correspondência dessa correlação lógica com os valores estabelecidos no ordenamento jurídico constitucional. Com isso, nota-se que o pensamento do autor supracitado remete à ideia de que os tratamentos constitucionais para pessoas com deficiência devem obedecer a requisitos para que promova o seu real sentido que é a promoção da igualdade através do tratamento diferenciado.

Consolidando essa compreensão, a autoridade do Supremo Tribunal Federal evoluiu além da teoria, concretizando-se em decisões mandamentais recentes. A Reclamação 91.550/MG (2026), relatada pelo Ministro Alexandre de Moraes, reforçou que a falha administrativa em modificar o Teste de Aptidão Física (especialmente nas provas de salto e tração) fere a autoridade do que foi decidido na ADI 6.476. O STF determinou que a comissão examinadora não possui discricionariedade para desconsiderar as limitações funcionais do candidato PcD, sob pena de anulação do ato por violação de preceito fundamental. Dessa maneira, a conclusão necessária em qualquer concurso que busque a legalidade é a harmonia entre o rigor técnico da avaliação e a adaptação justa do formato, garantindo que o critério de medição não se torne, ele mesmo, um meio de exclusão inconstitucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARKLEY, Russell A. **TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERGER, Paulo Lamosa. **Matemática Financeira.** Rio de Janeiro: FGV Management, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Brasília, DF.

CORREA, Vanessa de Paula; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. **Desafios enfrentados por tradutores e intérpretes de libras nas aulas de matemática.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 285-298, abr./jun. 2018.

LOBATO, Huber Kline Guedes. **Enunciados concretos em concursos públicos para tradutores e intérpretes de libras na Amazônia paraense.** 2023. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

STF - SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Tema 485**: Controle jurisdicional de questões de concurso público. Brasília, DF: STF, 2022.

KLIPEL, Geovane. **Recurso Tático: Análise Lógica e Semântica de Questões da Polícia Civil RS**. Porto Alegre: Delegado Klipel Mentoria, 2026. Disponível em: https://www.google.com/search?q=delegadoklipel.com.br. Acesso em: 20 mar. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. **Protocolo de Manifestação nº 01548.000.789/2026**. Secretaria-Geral da Promotoria de Justiça de Viamão. Relator: Jolcinei de Almeida Gomes. Viamão, 2026.

GOUVÊA, Carlos Portugal; MESSERLIAN, Maria Paula Cruz. **Diversityball: uma análise da diversidade neurológica e a governança corporativa**. Working Paper nº 04/2025. São Paulo: Instituto de Direito Global (IDGlobal), 2025. Disponível em: idglobal.org.br. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Reclamação 91.550/MG. **Relator: Min. Alexandre de Moraes**. Julgado em: 17 mar. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Polícia Civil. **Academia de Polícia Civil. Edital de Abertura nº 21/2017 e Edital de Abertura nº 06/2025**. Porto Alegre: ACADEPOL, 2017; 2025.

SANTOS JÚNIOR, Clayton Douglas Gouveia dos. **Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência nos Concursos Públicos com Ênfase no Decreto nº 9.546/2018**. Monografia (Direito) - ASCES-UNITA, Caruaru, 2023.

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

EDUCATION PRIVATIZATION: CONTEMPORARY CAPITALISM IN EDUCATIONAL POLICIES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-020

Cristiane Santana de Arruda
Pedagoga e Mestre em Educação – UNEMAT
E-mail: cristiane.arruda@unemat.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9907017499858583

Sívia Cássia da Costa
Pedagoga - UNEMAT
E-mail: silvia.cassia@unemat.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1509589458570660

Edilaine Paula Lopes da Silva Cruz
Pedagoga - UNEMAT
E-mail: edilaine_paula@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8060666226306036

Thelma Gerônimo Motta
Pedagoga - UNEMAT
E-mail: helmapires811@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4913926589104652

Luciane Mastracoza Machado
Pedagoga - UNEMAT
E-mail: lu03mastracoza@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2190384141908446

Danielle da Silva Muniz
Pedagoga - UNEMAT
E-mail: danimunizmst@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0215566129981496

Eva Marta da Silva
Licenciatura em História - UNEMAT
E-mail: evamartasilva@outlook.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5348620130950314

Juliana Ribeiro Teixeira
Pedagoga - UNEMAT
E-mail: juh.ribeiroteixeira@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0398702024652785

Marjorie Gomes Tirelli
Pedagoga - UNOPAR
E-mail: marjorietirelli@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0215566129981496

Mauriety Rodrigues Oliveira
Pedagoga - UNEMAT
E-mail: mauriety17@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4256027233685793

RESUMO

Este artigo discute o fenômeno da privatização no campo educacional, um processo impulsionado pelo capitalismo contemporâneo e pela financeirização da economia desde o final do século XX. Por meio de uma revisão bibliográfica, a pesquisa objetiva analisar as diferentes formas de privatização (endógena, exógena e da própria política), com enfoque especial na privatização do currículo. O estudo explora como a mercantilização da educação se manifesta globalmente, exemplificada pelas escolas charters (EUA e Colômbia), escolha parental (Irlanda) e *homeschooling*, destacando a forte atuação de megacorporações. Na América Latina, evidenciam-se os casos do Chile e do Brasil. No contexto brasileiro, aborda-se a trajetória legal desse fenômeno desde a ditadura militar, passando pela Constituição de 1988 e pela Emenda Constitucional nº 19/1998, até as recentes alterações na LDBEN e as parcerias empresariais. Conclui-se que tais políticas transformam a educação, um direito humano universal, em mercadoria, aprofundando desigualdades. Ademais, alerta-se para um cenário de privatização curricular ainda mais sofisticado, viabilizado pela inserção de novas tecnologias educacionais e fortemente catalisado pela crise pandêmica de Covid-19.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Capitalismo Contemporâneo; Currículo; Mercantilização.

ABSTRACT

This article discusses the phenomenon of privatization in the educational field, a process driven by contemporary capitalism and the financialization of the economy since the late twentieth century. Through a literature review, this research aims to analyze the different forms of privatization (endogenous, exogenous, and of policy itself), with a special focus on the privatization of the curriculum. The study explores how the commodification of education manifests globally exemplified by charter schools (USA and Colombia), parental choice (Ireland), and homeschooling highlighting the strong influence of megacorporations. In Latin America, the cases of Chile and Brazil stand out. In the Brazilian context, the legal trajectory of this phenomenon is addressed, from the military dictatorship, through the 1988 Constitution and Constitutional Amendment No. 19/1998, up to the recent changes in the LDBEN and

corporate partnerships. The conclusion is that such policies transform education a universal human right into a commodity, thereby deepening inequalities. Furthermore, it warns of an even more sophisticated scenario of curricular privatization, enabled by the introduction of new educational technologies and heavily catalyzed by the Covid-19 pandemic crisis.

Keywords: Educational Policies; Contemporary Capitalism; Curriculum; Commodification.

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da privatização no campo educacional vem se aprofundando desde o final do século XX e início do século XXI, juntamente com o surgimento do que se denomina como capitalismo contemporâneo na forma de financeirização econômica na sociedade globalizada.

Neste trabalho, considera-se a privatização no campo educacional como "medidas que têm subordinado, direta ou indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas" Adrião (2015, p. 8).

Citam-se as formas de privatização expostas por Ball e Youdell (2007): endógena, compreendendo uma forma mais acobertada de privatização, se definindo como a introdução da lógica de mercado no âmbito das escolas públicas. E a privatização exógena Ball e Youdell, (2007), caracterizada pela incorporação do setor privado aos centros públicos de educação, sendo percebida pela aquisição de produtos e serviços para serem trabalhados/utilizados nas instituições educacionais, treinamentos, pacotes diversos e sistemas de avaliações. Esses mesmos autores enfatizam que, além dessas duas categorias de privatização, há ainda uma terceira, definida como a privatização da própria política, com a consolidação de atores do setor privado influenciando cada vez mais o debate e as políticas educativas, tanto em âmbito internacional como nacional, uma vez que a educação está inserida em uma lógica globalizada da sociedade atual.

Além das formas mais amplas citadas por Ball e Youdell (2007), Adrião (2018) afirma que há formas distintas de privatização no âmbito da política educativa, incidindo sobre três dimensões, sendo elas: oferta, gestão e currículo. Ressalta-se que esta última (o currículo) é o foco desta pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, o presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica. A construção das discussões e análises aqui propostas fundamentou-se no levantamento, leitura e interpretação de artigos científicos, livros, legislação e documentos acadêmicos que debatem as políticas educacionais e a expansão do capital privado na educação básica e superior.

2 A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Sabe-se que os avanços da privatização da educação não são uma realidade específica de territórios.

Cita-se as escolas charters, programa de privatização em que a escola é pública, porém com gestão privada, nos Estados Unidos Adrião (2014), bem como a tendência, nesse mesmo país, da modalidade de *homeschooling* Adrião e Garcia (2017), também citada pelas autoras como educação a domicílio. Segundo Adrião e Garcia (2017, p. 435), leva-se em consideração a "possibilidade de que estes tipos de escolha parental aprofundem desigualdades educativas e subordinem a educação básica a interesses privados, para além daqueles expressos nos interesses das famílias".

Tais autoras procederam levantamento sobre esse tipo de modelo educacional por escolha parental (*homeschooling*), investigando mais especificamente a Pearson PLC (empresa britânica, multinacional de publicações e educação), segundo Adrião e Garcia (2017, p. 441), uma corporação que está presente mundialmente no campo educacional, e que sua marca está presente e crescendo consideravelmente nas "escolas públicas brasileiras, por comercializarem Sistemas Privados de Ensino e tecnologias educacionais diversas"; além disso, identifica-se que essa empresa possui "investimento adaptativo em direção a oportunidades de crescimento rápido", o que já havia sido mencionado por Dowbor (2020) ao afirmar que as grandes corporações possuem alta capacidade de adaptação às necessidades da sociedade, no sentido de comercializar o que está sendo buscado em determinado tempo e local. Adrião e Garcia (2017) afirmam que, além da Pearson comercializar Sistemas Privados de Ensino no Brasil, atua junto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa que distribui livros didáticos para escolas públicas do país. Não bastassem as formas de privatização materializada pelos Sistemas Privados de ensino, ainda cercam o setor educacional de todos os ângulos, atuando também junto ao PNLD.

Ainda sobre as escolas Charter, cita-se o caso da Colômbia. Edwards e Hall (2017, p. 442) afirmam, amparados em pesquisas, que este modelo de "escolas Charter não produzem os melhores resultados acadêmicos". O caso da Colômbia torna-se ainda mais agravante, pois, neste país, não há gratuidade para todas as etapas de ensino, tornando ainda mais oportuna a presença do setor privado para preencher essa lacuna deixada pelo Estado. As escolas Charter, neste país, são oferecidas com a promessa de "uma solução em distritos escolares onde as escolas públicas são vistas como malsucedidas" Edwards e Hall (2017, p. 442).

Acrescenta-se a essa lista o modelo de ensino por escolha parental Irlandês, associado às políticas de "*Choices*", difundidas nos Estados Unidos e "potencializado por fundações privadas e partidos políticos conservadores que passam a disputar a agenda educacional em diferentes contextos, inclusive no Brasil", Adrião e Azevedo (2019, p. 121). Tais autores alertam que este tipo de modelo gera uma tendência de crescimento do setor privado com fins de lucro junto ao setor público. Acrescenta-se ainda que as famílias consideradas de baixa renda não possuem o poder de escolha efetivamente, visto que não possuem condições de custear escolas consideradas de qualidade: "os estudantes de baixa renda, muitas vezes ficam limitados de frequentar as escolas de pior qualidade" Adrião e Azevedo (2019, p. 123).

Observam-se os processos de privatização em alguns países da América Latina e Caribe. Segundo Croso e Magalhães (2016), apoiadas no documento Mapeamento de Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe, realizado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade, 2014), demonstraram países que permitem, de forma direta ou indireta, formas de privatização em seu território, sendo eles, além do Brasil e da Colômbia, o Chile, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru, Argentina, Bolívia, Equador, México, República Dominicana, Nicarágua e Costa Rica. Em suma, as autoras apontam que a privatização no âmbito educacional fere a "educação como um Direito Humano universal" Croso e Magalhães (2016, p. 17).

Dentre os exemplos dados, aborda-se o caso do Chile, cuja abertura para a privatização encontra-se totalmente amparada na legislação; a legislação chilena permite o "financiamento compartilhado do atendimento à educação desse país" Croso e Magalhães, (2016, p. 24). A legislação chilena, em seus moldes, permite que as famílias escolham em qual instituição de ensino matricular seu filho (privado ou público). A partir da legalidade da ação de subsídios aos estabelecimentos de ensino privados, brechas são abertas para que haja a inserção do setor privado com fins de lucro nessas instituições públicas. Além disso, as formas de privatização da educação no Chile seguem de várias outras formas, como por exemplo, com a isenção de impostos dos estabelecimentos de ensino privado, Croso e Magalhães, (2016).

Nesses moldes, a privatização da educação é tratada como se fosse uma mercadoria, pois acontece a mercantilização de direitos sociais básicos. Remetemo-nos às reflexões de Oliveira (2009, p. 740), quando afirma que houve uma "transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor"; apesar de, nesta obra, o autor se referir à educação superior, acredita-se também se aplicar à educação básica, uma vez que, no processo de privatização, o setor privado coloca a educação brasileira, direito básico humano, em situação inferior ao que ela deveria ocupar e acaba por "reduzir o seu sentido social aos interesses do lucro, representando um empobrecimento tanto do conceito de educação, quanto de seu sentido para a coesão e viabilidade das sociedades" Oliveira (2009, p. 753).

Ainda Oliveira (2009) ressalta que, no Brasil, a inserção do setor empresarial no campo educacional remonta desde a época da ditadura militar, porém ainda de forma camuflada. Apenas com a promulgação da Constituição de 1988 é que se explicitou a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos. A posterior regulamentação desse dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases e na legislação complementar acelerou o seu crescimento.

Com a inserção empresarial no setor educacional, ampliam-se as formas de atuação dentro do setor público, avançando para "outras ofertas de atividades comerciais" Oliveira, (2009, p. 741) e incidindo em diversas dimensões da educação: oferta, gestão e currículo educacional. No Brasil, ampliaram-se as formas

de atuação privada no setor público; outorgaram-se, com emendas à Constituição Federal de 1988, formas de privatização dos Direitos Sociais que eram de responsabilidade estatal. Nos anos iniciais do século XXI, elaboraram-se leis, decretos e regulamentações que permitiram ao setor privado nominar-se como "parceiro" do setor público, Peroni *et al.* (2009, p. 37).

Sobre tais regulamentações, retoma-se o caso da Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, que facilitou o repasse de verbas públicas para organizações privadas e a transferência de serviços governamentais por meio de parcerias público-privadas, Adrião (et al., 2016, p. 131). Ainda nesta perspectiva, Peroni (2006) relembra o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), aprovado em 1995 no mandato de Fernando Henrique Cardoso, que serviu de base para a referida EC nº 19. As medidas permitiram a incorporação do setor lucrativo como agente e "parceiro" na elaboração das políticas públicas, aproximando a gestão da educação pública no Brasil da governança corporativa.

Oliveira (2009, p. 2) destaca que, sob a ótica do cenário atual, a educação não vem sendo tratada de modo diferente a uma mercadoria. A privatização também possui sua engenharia voltada para articulações em benefícios próprios. Como ilustrado por Dowbor (2020) e Adrião et al. (2015, p. 29), atores que integram movimentos como o "Todos pela Educação" muitas vezes fazem parte de órgãos centrais da gestão pública e, simultaneamente, possuem vínculos com empresas privadas de educação (como o caso de ex-diretores ligados a fundações privadas e ao Banco Mundial, ou de colaboradores de empresas que vendem Sistemas Privados de Ensino atuando em órgãos como o INEP).

Oportuno relembrar que, mesmo após a saída do governo FHC, nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ainda foram percebidos movimentos que facilitaram a privatização no campo educacional, como nas parcerias do governo com grandes grupos empresariais. "As empresas Kroton e Abril/Somos estavam entre aquelas que mais ganharam investidores", Galzerano (2016, p. 49). Como a distribuição de insumos escolares, como livros (PNLD), é cíclica, apresenta-se de forma altamente rentável aos interessados, Cassiano (2007).

Já no governo de Michel Temer, o país realizou empréstimo para custear programas educacionais, como a reforma do ensino médio. O Acordo de empréstimo junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no valor de US$ 250 milhões, assumido em 2018 (Brasil, 2018), reflete a tendência de países da América Latina assumirem dívidas com bancos internacionais para custear a educação, Croso e Magalhães (2016).

Em 2019, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, a Lei nº 13.868 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). Essa redefinição criou uma zona que permite ampliar as escolas aptas a receberem os recursos públicos, flexibilizando as regras que antes restringiam repasses a instituições particulares em sentido estrito (com fins lucrativos).

As inúmeras situações refletidas neste trabalho, apenas confirmam a ideia de que a educação tem sido vista e comercializada como produto, mercadoria, perdendo seu sentido maior nas vidas dos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que não há neutralidade na relação "orgânica" entre figuras proeminentes da política educacional pública e as ações de incidência do campo empresarial. O pano de fundo dessas parcerias público-privadas, que frequentemente se configuram discursivamente como "salvadoras da educação", oculta interesses comerciais bem articulados e corporativos, Moraes (2001).

A análise das diferentes conjunturas políticas brasileiras e mundiais evidencia que a mercantilização e a transformação dos direitos sociais básicos em fontes de lucro contínuo vêm se consolidando independentemente do viés ideológico de diferentes governos.

Apesar de este trabalho limitar seu escopo temporal principal ao período até 2019, torna-se imprescindível alertar sobre a vertiginosa expansão das novas tecnologias e sua adoção massiva na educação no ano de 2020, em decorrência da pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2). Como ressaltam Adrião e Domiciano (2020, p. 673), as novas tecnologias impactam a maneira pela qual as instituições estatais se organizam e se adequam às necessidades emergentes.

Tais processos, amplamente potencializados pela crise pandêmica e pelo ensino remoto emergencial, abrem caminho para um modelo ainda mais sofisticado e intrusivo de privatização, em especial a privatização do currículo. Conclui-se, portanto, que a vigilância sobre a manutenção da educação enquanto um Direito Humano inalienável precisa ser contínua, rejeitando sua subordinação aos ciclos de rentabilidade do capitalismo financeirizado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; CORREA, Bianca. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 379-396, mai./ago. 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53681 . Acesso em: jan. de 2021.

ADRIÃO, Theresa et al. **Sistemas de Ensinos Privados na Educação Pública Brasileira**: Consequências da Mercantilização para o direito à Educação. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319044295_sistemas_de_ensino_privados_na_educacao_publica_brasileira_consequencias_da_mercantilizacao_para_o_direito_a_educacao . Acesso em: abril de 2021.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Educação a domicílio: o mercado bate à sua porta. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 435-450, jul./dez. 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/783. Acesso em: 25 maio 2026.

ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.pdf . Acesso em: mai. de 2021.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais1. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf. Acesso em: jun. de 2020.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cássia. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-79084. Acesso em: mai. 2020.

ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública1. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014. ISSN 0102-6801. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24613. Acesso em: nov. de 2020.

ADRIÃO, Theresa et al. Grupos empresariais na educação Básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p. 113-131, jan.-mar., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00113.pdf . Acesso em: mai. de 2020.

ADRIÃO, Theresa; AZEVEDO, Juliana de P. E. Subsídio público à oferta educacional privada: reflexões a partir do modelo irlandês. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 119 - 139, jan./abr. 2019. PDF. DOI: 10.21573/vol1n12019.89876.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cássia. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-79084. Acesso em: mai. 2020.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **Privatização oculta na educação pública**. Bruxelas: Internacional da Educação, 2007.

BATISTA, Paulo N. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf. Acesso em: maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019. **Altera as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13868.htm. Acesso em: mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acordo de Empréstimo -extrato do contrato Nº 8812-BR e 8813-BR**. Brasília: Diário Oficial da União. 28/05/2018. Edição: 101- Seção: 3. Página: 87. Órgão: Ministério da Fazenda/Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional.

CASSIANO, Célia. F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 234 p. Tese (Doutorado em Educação) − Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CLADE – CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Mapeamento de Tendências da Privatização da Educação na América Latina e no Caribe**. São Paulo: CLADE, 2014.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da Educação na América Latina. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 17-29, 2016.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca**: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

EDWARDS, D. Brent J.; HALL, Stephanie M. **Escolas *Charter:*** Gestão de professores e aquisição de recursos na colômbia. ISSN 0100-1574On-line version ISSN 1980-5314. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: set. de 2020.

GALZERANO, Luciana S. **Grupos empresariais e Educação básica**: Estudo sobre a Somos Educação. Campinas-SP: UNICAMP, 2016. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321629 . Acesso em: maio de 2020.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora Senac, 2001. Disponível em: https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf. Acesso em: abr. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PERONI, Vera Maria V. Reforma do Estado e a tensão entre público e privado. **Revista SINPE**, ano 1, v. 1, ago. 2006.

PERONI, Vera Maria V.; OLIVEIRA, Regina T. C.; FERNANDES, Maria D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br . Acesso em: jun. de 2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-021

Jermanio Simão de Jesus
Licenciado em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde UniCV
Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHistória/UFMT
Rondonópolis - MT
E-mail: jermaniosimao@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6566170347157033
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0968-6606

Valéria Augusta Cruz Pinto
Licenciada em Pedagogia
Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Mestranda em Educação – Universidade Federal de Rondonópolis - UFR
Rondonópolis - Mato Grosso, Brasil
E-mail: valeria.opo@gmail.com

RESUMO

A educação inclusiva constitui-se, na contemporaneidade, como um dos pilares fundamentais das políticas educacionais voltadas à democratização do ensino e à garantia do direito à educação para todos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse compromisso adquire relevância singular, uma vez que corresponde à etapa de escolarização em que se estabelecem as bases cognitivas, sociais, emocionais e culturais das crianças. O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando seus fundamentos legais, teóricos e metodológicos, bem como os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem inclusão, diversidade, currículo, práticas pedagógicas e formação docente, tais como Mantoan, Mittler, Perrenoud, Freire, Glat e Sassaki, além da análise de documentos legais que orientam a educação inclusiva no Brasil. Os resultados apontam que práticas pedagógicas inclusivas exigem planejamento intencional, flexibilização curricular, uso de metodologias ativas, avaliação formativa e formação continuada dos professores. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar nos anos iniciais depende não apenas de políticas públicas, mas do engajamento coletivo da escola, da gestão e, sobretudo, do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Anos iniciais; Práticas pedagógicas; Diversidade; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Inclusive education has become, in contemporary society, one of the fundamental pillars of educational policies aimed at democratizing education and guaranteeing the right to education for all. In the early years of Elementary School, this commitment gains particular relevance, as it corresponds to the stage of schooling in which children's cognitive, social, emotional and cultural foundations are established. This article aims to analyze inclusive pedagogical practices developed in the early years of Elementary School, emphasizing their legal, theoretical and methodological foundations, as well as the challenges faced by teachers in everyday school life. This is a bibliographic study, based on authors who discuss inclusion, diversity, curriculum, pedagogical practices and teacher education, such as Mantoan, Mittler, Perrenoud, Freire, Glat and Sassaki, in addition to the analysis of legal documents that guide inclusive education in Brazil. The results indicate that inclusive pedagogical practices require intentional planning, curricular flexibility, use of active methodologies, formative assessment and continuing teacher education. It is concluded that the effectiveness of school inclusion in the early years depends not only on public policies, but also on the collective engagement of the school community, management and, above all, the teacher as a mediator of the teaching-learning process.

Keywords: Inclusive education; Early years; Pedagogical practices; Diversity; Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais eixos das políticas educacionais voltadas à democratização do ensino e à efetivação do direito à educação. Esse movimento não se restringe à ampliação do acesso à escola, mas envolve, sobretudo, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades, trajetórias e contextos socioculturais. Assim, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, das culturas institucionais e das políticas educacionais.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi marcado por práticas seletivas e excludentes, que contribuíram para a marginalização de crianças que não se adequavam aos padrões homogêneos de ensino. Estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem, pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados ou oriundos de contextos culturais diversos foram, por muito tempo, responsabilizados pelo fracasso escolar. A perspectiva inclusiva rompe com essa lógica ao deslocar o foco do indivíduo para

o sistema educacional, reconhecendo que é a escola que deve se adaptar à diversidade dos sujeitos que a constituem.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas torna-se ainda mais relevante, pois essa etapa corresponde ao momento em que se estruturam os processos iniciais de alfabetização, letramento, desenvolvimento cognitivo e socialização. É nesse período que as crianças constroem sua relação com o conhecimento, com a escola e com o aprender, sendo fundamental que essas experiências sejam marcadas pelo acolhimento, pela valorização das diferenças e pelo reconhecimento de suas potencialidades.

A literatura educacional aponta que práticas pedagógicas excludentes nos anos iniciais podem gerar impactos duradouros na trajetória escolar dos estudantes, contribuindo para o desinteresse, a repetência e a evasão. Em contrapartida, práticas inclusivas favorecem a construção da autoestima, o engajamento nas atividades escolares e o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a inclusão não deve ser compreendida como uma ação pontual ou restrita a determinados alunos, mas como princípio estruturante da prática pedagógica.

Paulo Freire (1996) enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, bem como o reconhecimento de sua condição de sujeitos históricos. Tal perspectiva dialoga diretamente com a educação inclusiva, ao defender uma prática pedagógica baseada no diálogo, na escuta sensível e na valorização das experiências dos alunos. Assim, a inclusão escolar demanda do professor uma postura ética, política e pedagógica comprometida com a transformação social.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo seus fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos, bem como os desafios enfrentados pelos docentes na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Busca-se, ainda, evidenciar a centralidade do trabalho docente e do planejamento pedagógico na efetivação da inclusão, compreendendo o professor como mediador essencial do processo de ensino-aprendizagem.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade como característica constitutiva das sociedades humanas e, consequentemente, dos contextos escolares. Essa perspectiva rompe com modelos educacionais pautados na homogeneização dos sujeitos e na padronização dos processos de ensino-aprendizagem. Conforme Mantoan (2003), a inclusão escolar implica uma mudança profunda na forma de conceber a educação, ao reconhecer que todos os alunos aprendem, ainda que em tempos, ritmos e modos distintos.

"A escola inclusiva não se organiza a partir da deficiência ou da dificuldade do aluno, mas a partir do reconhecimento de que a diversidade é inerente à condição humana" (Mantoan, 2003, p. 16).

Nesse sentido, a diversidade deve ser compreendida como potencial pedagógico e não como obstáculo ao ensino. Nos anos iniciais, essa compreensão é fundamental para a construção de práticas que valorizem as diferentes formas de aprender, de se expressar e de interagir com o conhecimento.

2.2 INCLUSÃO ESCOLAR: DA INTEGRAÇÃO À PARTICIPAÇÃO

É importante distinguir os conceitos de integração e inclusão, frequentemente utilizados como sinônimos, mas que representam concepções pedagógicas distintas. A integração pressupõe a adaptação do aluno ao sistema escolar, mantendo estruturas rígidas e pouco flexíveis. Já a inclusão propõe a transformação da escola para atender às necessidades de todos os estudantes.

Mittler (2003) destaca que a inclusão exige uma reforma estrutural da escola, envolvendo currículo, avaliação, formação docente e organização do trabalho pedagógico. Segundo o autor:

"A inclusão implica uma reforma radical da escola comum, de modo que ela seja capaz de educar todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades" (Mittler, 2003, p. 34).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas envolve sua participação ativa e significativa no processo educativo.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor ocupa lugar central na efetivação da educação inclusiva, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua prática pedagógica influencia diretamente a forma como a diversidade é compreendida e trabalhada no cotidiano escolar. Para Perrenoud (2000), o ensino inclusivo exige do docente a mobilização de competências profissionais específicas, como a capacidade de diferenciar o ensino, trabalhar em equipe e refletir sobre sua prática.

"Ensinar em contextos heterogêneos requer do professor a capacidade de ajustar continuamente suas estratégias, sem perder de vista os objetivos comuns de aprendizagem" (Perrenoud, 2000, p. 52).

Além disso, a prática docente inclusiva demanda sensibilidade, empatia e compromisso ético com a aprendizagem de todos os alunos. O professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos para assumir o papel de mediador, organizador de situações didáticas e incentivador da autonomia dos estudantes.

2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO COMPROMISSO ÉTICO E POLÍTICO

A inclusão escolar deve ser compreendida também como um compromisso ético e político com a justiça social e a equidade. Sassaki (2010) destaca que a inclusão envolve a construção de uma sociedade

mais justa, na qual as diferenças não sejam motivo de exclusão, mas de convivência e aprendizagem coletiva.

"A inclusão é um processo bilateral no qual a sociedade se adapta para acolher todas as pessoas, enquanto estas se preparam para assumir seus papéis sociais" (Sassaki, 2010, p. 41).

Nos anos iniciais, esse compromisso manifesta-se na construção de práticas pedagógicas que promovam o respeito mútuo, a cooperação e a valorização das diferenças desde a infância, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

3 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS

A efetivação da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental depende, de forma decisiva, das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Essa etapa da escolarização caracteriza-se como um período fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, sendo responsável por estruturar as bases da alfabetização, do letramento e da relação com o conhecimento escolar. Assim, práticas pedagógicas excludentes ou pouco sensíveis à diversidade tendem a produzir impactos negativos duradouros ao longo da trajetória escolar dos estudantes.

As práticas pedagógicas inclusivas partem do reconhecimento de que todas as crianças são capazes de aprender, ainda que apresentem diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino deixa de ser pautado por modelos homogêneos e passa a considerar a heterogeneidade como princípio organizador do trabalho pedagógico. Para Mantoan (2006), a escola inclusiva é aquela que abandona a lógica da normalização e assume a diversidade como valor educativo.

"A inclusão exige que a escola deixe de selecionar e classificar seus alunos a partir de padrões pré-estabelecidos, passando a organizar o ensino de modo a atender às necessidades de todos" (Mantoan, 2006, p. 27).

Nos anos iniciais, essa mudança de paradigma implica repensar desde a organização da sala de aula até as estratégias didáticas utilizadas pelo professor. Atividades diversificadas, uso de materiais concretos, trabalho em grupo e propostas interdisciplinares são exemplos de práticas que favorecem a participação de todos os estudantes.

Além disso, práticas pedagógicas inclusivas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, no qual as diferenças são respeitadas e valorizadas. Tal ambiente favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação ética e social das crianças, promovendo valores como empatia, cooperação e respeito mútuo.

3.1 PRÁTICAS INCLUSIVAS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A perspectiva da inclusão nos anos iniciais está diretamente relacionada à concepção de desenvolvimento integral da criança, que considera aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva não se restringe à adaptação de conteúdos, mas envolve a criação de experiências educativas significativas para todos os alunos.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo o ambiente escolar espaço privilegiado para a mediação do conhecimento. Práticas pedagógicas inclusivas ampliam essas possibilidades de interação, favorecendo a aprendizagem colaborativa e a construção coletiva do saber.

4 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO INCLUSIVO

O planejamento pedagógico constitui elemento central para a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Planejar de forma inclusiva implica antecipar estratégias que atendam à diversidade presente na sala de aula, considerando as necessidades educacionais específicas, os diferentes ritmos de aprendizagem e os contextos socioculturais dos estudantes.

Para Libâneo (2013), o planejamento não deve ser compreendido como mera formalidade burocrática, mas como instrumento de reflexão crítica sobre a prática docente. No contexto da inclusão, o planejamento assume caráter ainda mais relevante, pois orienta a organização de atividades diversificadas e flexíveis, capazes de garantir o acesso ao currículo por todos os alunos.

“Planejar é prever ações pedagógicas intencionais, articuladas a objetivos claros, considerando as condições concretas do ensino e da aprendizagem” (Libâneo, 2013, p. 149).

Nos anos iniciais, o planejamento inclusivo envolve a seleção de conteúdos essenciais, a definição de objetivos de aprendizagem comuns e a adaptação das estratégias didáticas. Isso não significa reduzir o nível de exigência, mas oferecer diferentes caminhos para que todos os alunos possam alcançar os objetivos propostos.

4.1 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO

A flexibilização curricular é um dos principais instrumentos para a efetivação da educação inclusiva. Trata-se de um processo que permite ajustes nos conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação, respeitando as singularidades dos estudantes sem comprometer a qualidade do ensino.

Glat e Blanco (2007) destacam que o currículo inclusivo deve ser dinâmico, aberto à diversidade e sensível às necessidades educacionais dos alunos. Segundo as autoras:

“A flexibilização curricular não implica empobrecimento do currículo, mas a criação de condições para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento escolar” (Glat; Blanco, 2007, p. 35).

Nos anos iniciais, a flexibilização curricular pode ocorrer por meio da adaptação de atividades, do uso de recursos pedagógicos diversificados e da reorganização do tempo escolar, possibilitando que os alunos aprendam de acordo com suas possibilidades.

4.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA E INCLUSÃO ESCOLAR

A avaliação constitui outro elemento fundamental do planejamento pedagógico inclusivo. Diferentemente da avaliação tradicional, centrada na classificação e na seleção, a avaliação inclusiva assume caráter formativo, processual e diagnóstico, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo educativo.

Para Hoffmann (2012), avaliar de forma inclusiva significa compreender a avaliação como prática mediadora, que orienta o trabalho pedagógico e contribui para a aprendizagem dos alunos. Nos anos iniciais, essa perspectiva é especialmente importante, pois evita rotulações precoces e favorece intervenções pedagógicas mais adequadas.

5 METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As metodologias ativas configuram-se como importantes aliadas das práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao colocar o estudante no centro do processo educativo, essas metodologias favorecem a participação, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento, respeitando os diferentes modos de aprender.

Entre as metodologias ativas mais utilizadas no contexto inclusivo destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem cooperativa, os jogos pedagógicos e o uso de tecnologias digitais e assistivas. Essas estratégias possibilitam a diversificação das práticas pedagógicas e ampliam as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

“As metodologias ativas promovem o engajamento dos estudantes ao reconhecerem seu protagonismo no processo de aprendizagem” (Bacich; Moran, 2018, p. 23).

Nos anos iniciais, o uso de jogos e atividades lúdicas assume papel relevante, pois favorece a motivação, a socialização e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além disso, o trabalho em grupo estimula a cooperação e o respeito às diferenças, valores fundamentais para a educação inclusiva.

5.1 O PAPEL DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA INCLUSÃO

As tecnologias educacionais e assistivas ampliam significativamente as possibilidades de inclusão escolar, especialmente para estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Recursos como softwares educativos, leitores de tela, aplicativos interativos e materiais digitais acessíveis contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas.

Segundo Kenski (2012), as tecnologias, quando utilizadas de forma pedagógica e crítica, potencializam o ensino e favorecem a inclusão, desde que estejam articuladas ao planejamento e aos objetivos educacionais.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação continuada de professores constitui-se como elemento indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora a legislação educacional brasileira reconheça a importância da inclusão, muitos docentes ainda se sentem inseguros para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem.

Segundo Nóvoa (2009), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, articulado às demandas concretas da prática pedagógica. No contexto da inclusão, isso implica oferecer espaços formativos que promovam a reflexão crítica sobre o ensino, o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas.

"A formação de professores não se constrói por acumulação de cursos, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade profissional" (Nóvoa, 2009, p. 38).

Nos anos iniciais, a formação continuada deve priorizar temas como flexibilização curricular, avaliação inclusiva, uso de metodologias ativas, tecnologias assistivas e trabalho colaborativo entre professores e equipes multiprofissionais. Dessa forma, contribui-se para o fortalecimento da autonomia docente e para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas.

7 GESTÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A efetivação da educação inclusiva não depende exclusivamente da ação individual do professor, mas envolve o compromisso coletivo da escola, especialmente da gestão escolar. A gestão democrática e participativa constitui-se como condição essencial para a construção de uma cultura escolar inclusiva, capaz de acolher a diversidade e promover a aprendizagem de todos os estudantes.

Para Paro (2010), a gestão escolar deve atuar como mediadora dos processos pedagógicos, garantindo condições materiais, organizacionais e formativas para o desenvolvimento do trabalho docente. No contexto da inclusão, isso significa investir em acessibilidade física e pedagógica, promover o trabalho colaborativo e articular parcerias com serviços de apoio especializados.

"A escola inclusiva exige uma gestão comprometida com a democratização das relações escolares e com a valorização do trabalho pedagógico" (Paro, 2010, p. 67).

Nos anos iniciais, a atuação da gestão é fundamental para garantir a organização do tempo escolar, o apoio ao planejamento docente e a construção de um projeto político-pedagógico alinhado aos princípios da inclusão.

8 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A avaliação educacional, no contexto da educação inclusiva, deve romper com práticas classificatórias e excludentes, assumindo caráter formativo e processual. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação desempenha papel decisivo na construção da relação da criança com a aprendizagem, podendo favorecer ou comprometer seu percurso escolar.

Hoffmann (2012) defende a avaliação mediadora como prática pedagógica que acompanha o desenvolvimento do aluno, orienta intervenções e respeita os diferentes ritmos de aprendizagem. Para a autora:

"Avaliar é acompanhar o percurso do aluno, compreendendo suas dificuldades e potencialidades, e não rotulá-lo a partir de resultados pontuais" (Hoffmann, 2012, p. 24).

A avaliação inclusiva nos anos iniciais deve considerar múltiplos instrumentos, como observações, registros, portfólios e autoavaliações, valorizando os avanços individuais e promovendo intervenções pedagógicas adequadas.

9 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ASSISTIVAS NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

As tecnologias digitais e assistivas ampliam significativamente as possibilidades de inclusão escolar, sobretudo nos anos iniciais, ao oferecer recursos que favorecem o acesso ao currículo e a participação dos estudantes. Softwares educativos, aplicativos interativos, leitores de tela, jogos digitais acessíveis e recursos multimodais constituem importantes aliados das práticas pedagógicas inclusivas.

Kenski (2012) ressalta que o uso pedagógico das tecnologias deve estar articulado ao planejamento e aos objetivos de aprendizagem, evitando seu uso meramente instrumental. Nesse sentido, as tecnologias devem ser compreendidas como ferramentas mediadoras do processo educativo.

"As tecnologias, quando integradas de forma crítica às práticas pedagógicas, potencializam a aprendizagem e ampliam as possibilidades de inclusão" (Kenski, 2012, p. 45). Nos anos iniciais, o uso de tecnologias favorece a ludicidade, a motivação e a personalização do ensino, respeitando as diferenças e promovendo a aprendizagem significativa.

10 DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços legais e teóricos, a efetivação da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a insuficiência de formação docente,

a precariedade de recursos materiais, a sobrecarga de trabalho dos professores e a persistência de concepções pedagógicas excludentes.

Além disso, a ausência de políticas públicas articuladas e o distanciamento entre teoria e prática dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas de forma consistente. Segundo Mittler (2003), a inclusão exige mudanças profundas na cultura escolar, o que demanda tempo, investimento e compromisso político.

11 PERSPECTIVAS FUTURAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As perspectivas futuras para a educação inclusiva nos anos iniciais apontam para a necessidade de fortalecimento das políticas de formação docente, ampliação dos investimentos em acessibilidade e consolidação de práticas pedagógicas colaborativas. A escola do século XXI deve assumir a diversidade como princípio estruturante, promovendo a equidade e a justiça social.

Nesse sentido, a articulação entre escola, família e comunidade emerge como estratégia fundamental para a construção de práticas inclusivas mais efetivas, capazes de responder às demandas da sociedade contemporânea.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidencia que a inclusão escolar constitui um processo complexo, que exige transformações nas concepções pedagógicas, nas práticas docentes e na organização escolar. A inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de condições reais de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Conclui-se que práticas pedagógicas inclusivas demandam planejamento intencional, flexibilização curricular, avaliação formativa, uso de metodologias ativas e formação continuada dos professores. Nos anos iniciais, essas práticas assumem relevância estratégica, pois influenciam diretamente a trajetória escolar das crianças e a construção de uma educação mais democrática e equitativa.

Por fim, destaca-se que a efetivação da educação inclusiva depende do compromisso coletivo da escola, da gestão e das políticas públicas, bem como do protagonismo docente na construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade como riqueza educativa.

REFERÊNCIAS

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

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

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo. Educação especial no contexto da educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, v. 20, n. 28, 2007.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*. São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER: BETWEEN PEDAGOGICAL PRACTICES AND CHALLENGES OF PUBLIC POLICIES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-022

Rita de Kassia Abreu Souza Teles
Mestranda em Saúde da Família na Universidade Federal do Ceará
E-mail: ritadekassiaabreusouza@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5527-3093

Marcela Cristina Silva
Graduada em Pedagogia – Universidade Nove de Julho
Pós-graduada em Educação Especial – CECAP
Especialização em Educação Infantil – Descomplica
Formação em Psicopedagogia
Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública de Educação do Ceará

Adalayne Lisboa Santos
Doutoranda de Educação
Universidade de Aveiro
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)
E-mail: adalayne@ua.pt

Pedro Henrique Silva Santos
Mestrando em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos - PROFAGUA
Universidade Federal do Piauí
E-mail: pedro303@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3484-6563

Javan Ferreira
Professor, Psicanalista Clínico, Psicoterapeuta, Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP; Especialista em Psicopedagogia (UNIFIEO-OSASCO-SP), Licenciado em Pedagogia UNIMAUA, RIBEIRÃOPRETO-SP) e Sociologia (FBMG-IPEMIG)
E-mail: javanfpr@gmail.com / pucspmestradojf@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9865058959427944
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5476-6550

Carolina Messias
Acadêmica de Medicina
UFES
Vitória, Espírito Santo
E-mail: cm.carolinamessias@gmail.com

Aniele Caciane de Farias
Ensino Superior Incompleto
Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande - Paraíba
E-mail: anieleccfarias@gmail.com

Leonardo Pereira Cavalcante
Graduado em Pedagogia UVA - CE
Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar - IFRN
Mestrando em Linguística Ensino – UFPB
E-mail: cavalcantepedagogo@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1483-298X

Mari Alba Trojan de Aguiar
Licenciatura plena em geografia
UFMT
ORCID: 0009-0008-4479-2261

Juliana Lima de Carvalho
Doutora em pelo políticas públicas (programa de pós-graduação em políticas públicas)
Universidade federal do Piauí – UFPI
E-mail: juliana.lima28@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6618-5920

RESUMO

A inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) constitui um importante desafio para os sistemas de ensino, exigindo práticas pedagógicas adaptadas e políticas públicas efetivas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes. Este capítulo tem como objetivo analisar os principais desafios e possibilidades relacionados à inclusão escolar de alunos com TEA e TDAH, considerando as estratégias pedagógicas adotadas no contexto educacional e os limites das políticas públicas brasileiras. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de revisão narrativa da literatura, com base em produções científicas, legislações e documentos oficiais sobre educação inclusiva. Os resultados evidenciam que a formação continuada dos professores, o planejamento pedagógico individualizado, o uso de metodologias ativas e a articulação entre escola, família e equipe multiprofissional contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. Entretanto, persistem desafios relacionados à insuficiência de recursos, à falta de capacitação específica e às dificuldades na implementação das políticas inclusivas. Conclui-se que a efetivação da inclusão educacional demanda investimentos permanentes em formação docente, infraestrutura e fortalecimento das políticas públicas, promovendo uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas públicas; Práticas pedagógicas; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) represents a significant challenge for educational systems, requiring adapted pedagogical practices and effective public policies to ensure access, permanence, and meaningful learning opportunities. This chapter aims to analyze the main challenges and possibilities related to the school inclusion of students with ASD and ADHD, considering pedagogical strategies adopted in educational settings and the limitations of Brazilian public policies. This is a qualitative study developed through a narrative literature review based on scientific publications, legislation, and official documents concerning inclusive education. The findings indicate that continuous teacher training, individualized educational planning, the use of active learning methodologies, and collaboration among schools, families, and multidisciplinary teams contribute positively to the academic and social development of these students. However, challenges remain regarding insufficient resources, lack of specialized training, and difficulties in implementing inclusive policies. It is concluded that the effective promotion of educational inclusion requires ongoing investments in teacher education, infrastructure, and the strengthening of public policies, ensuring equitable and high-quality education for all learners.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Autism Spectrum Disorder; Inclusive education; Pedagogical practices; Public policies.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional constitui um dos princípios fundamentais da educação contemporânea, sendo reconhecida como um direito humano essencial para a promoção da equidade e da justiça social. Nesse contexto, a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas tem ocupado lugar central nos debates acadêmicos e nas políticas públicas educacionais. Entre os grupos que demandam maior atenção no ambiente escolar estão os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), condições que apresentam características distintas, mas que frequentemente exigem adaptações pedagógicas e estratégias educacionais específicas para favorecer o desenvolvimento integral dos educandos.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por alterações persistentes na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2022).

Já o TDAH é definido por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade que podem comprometer significativamente o desempenho acadêmico e as relações interpessoais (Barkley, 2015). Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, a efetivação desse processo ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e ao cumprimento das políticas públicas voltadas à inclusão.

Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios e possibilidades relacionados à inclusão educacional de estudantes com TEA e TDAH no contexto das práticas pedagógicas e das políticas públicas brasileiras?

O objetivo geral deste capítulo é analisar a inclusão educacional de estudantes com TEA e TDAH, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino e os desafios enfrentados na implementação das políticas públicas de inclusão. Como objetivos específicos, busca-se compreender as características educacionais associadas ao TEA e ao TDAH; identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem desses estudantes; e discutir os principais desafios relacionados à efetivação das políticas públicas inclusivas no contexto escolar.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e acessíveis, capazes de responder às demandas de uma população estudantil cada vez mais diversa. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão escolar não se restringe à presença física do estudante na escola, mas envolve a garantia de participação efetiva e aprendizagem significativa. Nesse sentido, compreender as barreiras existentes e as estratégias que promovem o sucesso educacional de estudantes com TEA e TDAH torna-se fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Do ponto de vista teórico, este estudo fundamenta-se em autores que discutem a educação inclusiva, o desenvolvimento humano e as especificidades dos transtornos abordados. Vygotsky (1997) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica, destacando o papel da escola na promoção do desenvolvimento. Mantoan (2015) defende uma educação pautada na valorização das diferenças e na eliminação das barreiras à aprendizagem. No campo específico do autismo, Frith (2008) contribui para a compreensão das particularidades cognitivas e sociais associadas ao TEA, enquanto Barkley (2015) apresenta importantes contribuições acerca dos impactos do TDAH no desempenho acadêmico e no comportamento escolar. Dessa forma, a articulação entre teoria, prática pedagógica e políticas públicas mostra-se indispensável para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

2 METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. A escolha dessa metodologia justifica-se pela possibilidade de reunir, analisar e interpretar conhecimentos já produzidos acerca da inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), permitindo uma compreensão ampliada dos desafios e das estratégias relacionadas ao contexto escolar.

Segundo Gil (2022), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, possibilitando ao pesquisador aprofundar o conhecimento sobre determinado tema e identificar diferentes perspectivas teóricas. Nesse sentido, a revisão narrativa mostrou-se adequada para discutir aspectos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas e às políticas públicas voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

2.2.1 Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio da consulta a livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais publicados em bases de dados nacionais e internacionais. Foram consideradas produções que abordassem a inclusão escolar, o TEA, o TDAH, as práticas pedagógicas inclusivas e as políticas públicas educacionais.

Além das produções científicas, foram analisados documentos normativos que orientam a educação inclusiva no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

2.2.2 Critérios de seleção

Foram incluídas publicações disponíveis em língua portuguesa e inglesa, relacionadas diretamente ao tema da pesquisa e publicadas preferencialmente nos últimos dez anos, sem excluir obras clássicas de relevância reconhecida para a fundamentação teórica. Foram excluídos materiais sem respaldo científico, trabalhos duplicados e publicações que não apresentavam relação direta com os objetivos propostos.

2.3 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE

A técnica utilizada para análise dos dados foi a análise temática de conteúdo, que possibilitou a identificação e organização dos principais eixos discutidos na literatura. Os materiais selecionados foram lidos integralmente e agrupados em categorias relacionadas à inclusão escolar, formação docente, práticas pedagógicas, acessibilidade educacional e políticas públicas.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo permite interpretar informações de maneira sistemática e objetiva, favorecendo a construção de inferências consistentes sobre o fenômeno investigado. Assim, essa técnica possibilitou compreender como diferentes autores abordam os desafios e as potencialidades da inclusão de estudantes com TEA e TDAH no ambiente escolar.

2.4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA DISCUSSÃO

A discussão dos resultados foi fundamentada em autores que abordam a educação inclusiva e o desenvolvimento humano, tais como Mantoan (2015), Vygotsky (1997), Barkley (2015) e Frith (2008). As contribuições desses autores permitiram analisar a inclusão escolar para além do acesso à escola, considerando aspectos relacionados à participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Mantoan (2015) destaca que a inclusão exige mudanças estruturais e pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula. Vygotsky (1997), por sua vez, enfatiza o papel das interações sociais e da mediação pedagógica no desenvolvimento humano. No campo específico dos transtornos investigados, Barkley (2015) discute os impactos do TDAH no contexto educacional, enquanto Frith (2008) apresenta importantes contribuições para a compreensão das características cognitivas e comportamentais associadas ao TEA.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou uma análise crítica e fundamentada da literatura científica, contribuindo para a compreensão dos desafios e das possibilidades que permeiam a inclusão educacional de estudantes com TEA e TDAH no contexto das práticas pedagógicas e das políticas públicas brasileiras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidenciou que a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) tem avançado significativamente nas últimas décadas, sobretudo em decorrência do fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Entretanto, os estudos demonstram que ainda existem desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos, à adaptação curricular e ao suporte especializado oferecido pelas instituições de ensino.

Os resultados indicam que as práticas pedagógicas centradas nas necessidades individuais dos estudantes favorecem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Estratégias como o uso de recursos visuais, metodologias ativas, flexibilização curricular, organização estruturada da rotina escolar e acompanhamento multiprofissional apresentam impactos positivos no processo de aprendizagem. Esses achados corroboram os estudos de Mantoan (2015), que defendem a construção de ambientes educacionais capazes de acolher a diversidade e promover a participação efetiva de todos os estudantes.

No caso dos alunos com TEA, observou-se que a utilização de rotinas previsíveis, recursos visuais e estratégias de comunicação alternativa contribui para a redução de barreiras relacionadas à interação social e ao processamento de informações. Frith (2008) destaca que a compreensão das particularidades cognitivas associadas ao autismo é fundamental para o planejamento de intervenções educacionais mais eficazes.

Em relação ao TDAH, verificou-se que a organização do ambiente de aprendizagem, a divisão das atividades em etapas menores e o emprego de estratégias que estimulem a atenção e a autorregulação favorecem o desempenho escolar. Segundo Barkley (2015), a adoção de práticas pedagógicas adaptadas contribui para minimizar os impactos da desatenção, impulsividade e hiperatividade sobre o processo de aprendizagem.

A análise também revelou que a formação continuada dos professores constitui um dos fatores mais relevantes para a efetivação da inclusão escolar. Muitos profissionais relatam dificuldades para lidar com as especificidades do TEA e do TDAH devido à insuficiência de capacitações voltadas à educação inclusiva. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos permanentes em formação docente, conforme previsto nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Tabela 1 – Principais desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com TEA e TDAH

Aspecto analisado	Principais desafios	Estratégias recomendadas
Formação docente	Falta de capacitação específica sobre TEA e TDAH	Formação continuada e educação permanente
Planejamento pedagógico	Dificuldade na adaptação curricular	Flexibilização curricular e ensino individualizado
Recursos educacionais	Escassez de materiais adaptados	Utilização de tecnologias assistivas e recursos visuais
Participação escolar	Barreiras na interação social e aprendizagem	Metodologias ativas e aprendizagem colaborativa
Políticas públicas	Implementação insuficiente das diretrizes inclusivas	Ampliação do investimento e monitoramento das ações

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Mantoan (2015), Barkley (2015) e Frith (2008).

Os dados apresentados na Tabela 1 demonstram que os desafios enfrentados pelas instituições educacionais estão diretamente relacionados à necessidade de qualificação profissional, adequação dos

recursos pedagógicos e fortalecimento das políticas públicas. Observa-se que a superação dessas barreiras depende da atuação conjunta entre gestores, professores, famílias e equipes multiprofissionais.

Outro aspecto recorrente identificado na literatura refere-se à importância da parceria entre escola e família. Estudos apontam que o acompanhamento familiar favorece o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais dos estudantes, além de contribuir para a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades individuais de cada aluno. De acordo com Vygotsky (1997), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, o que reforça a relevância da participação ativa da comunidade escolar e familiar no processo inclusivo.

Dessa forma, os resultados analisados indicam que a inclusão educacional de estudantes com TEA e TDAH depende da articulação entre práticas pedagógicas adaptadas, formação docente qualificada e políticas públicas efetivas. Embora avanços importantes tenham sido alcançados, ainda existem desafios que exigem ações contínuas para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar e os desafios relacionados à implementação das políticas públicas de educação inclusiva. Buscou-se compreender as características desses transtornos no contexto educacional, identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e discutir os principais obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino na efetivação da inclusão.

Os resultados evidenciaram que a inclusão escolar de estudantes com TEA e TDAH exige ações articuladas entre professores, gestores, famílias e equipes multiprofissionais. Verificou-se que estratégias como a flexibilização curricular, o uso de recursos visuais, a organização estruturada das atividades, as metodologias ativas e o acompanhamento individualizado contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. Além disso, a literatura analisada demonstrou que a formação continuada dos professores é um fator essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, ainda persistem desafios importantes relacionados à insuficiência de recursos pedagógicos, à falta de capacitação específica para os profissionais da educação e às dificuldades na implementação das políticas públicas voltadas à inclusão. Tais limitações

evidenciam a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura escolar e ampliação dos serviços de apoio educacional especializado.

Como contribuição, este estudo reúne e sistematiza conhecimentos relevantes sobre a inclusão de estudantes com TEA e TDAH, oferecendo subsídios teóricos para educadores, gestores e pesquisadores interessados na promoção de práticas educacionais mais inclusivas. Ao destacar os principais desafios e possibilidades encontrados na literatura, a pesquisa reforça a importância de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a análise de experiências inclusivas desenvolvidas em diferentes contextos educacionais, bem como investiguem os impactos das tecnologias educacionais e das práticas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA e TDAH. Estudos de campo envolvendo professores, famílias e estudantes também poderão contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as demandas e potencialidades relacionadas à educação inclusiva, fortalecendo a construção de políticas e práticas cada vez mais efetivas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2022.

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

BARKLEY, Russell A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2015.

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

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 65-74, 2012.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRITH, Uta. Autismo: explicando o enigma. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Fundamentos de defectologia. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE QUÍMICA: O PAPEL DA PRÁTICA COTIDIANIZADA NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO FUNDAMENTAL MAIOR

EXPERIENCES OF SUPERVISED INTERNSHIP IN CHEMISTRY TEACHING: THE ROLE OF EVERYDAY CONTEXTUALIZED PRACTICE IN MEANINGFUL LEARNING IN MIDDLE SCHOOL EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-023

Lenilda Gomes Ferreira
Licenciatura plena em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Uruçuí Piauí - PI, Brasil
E-mail: lenyspirler@outlook.com

Marco Aurélio da Silva Coutinho
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI),Teresina-PI, Brasil
E-mail: drmarcoaureliocoutinho@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6703-2854

Jardes Figuerêdo do Rêgo
Doutor em Química pela Instituição de formação
Docente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Docente Centro Universitário Afya Coordenação do Curso de Engenharia Civil Teresina - PI
E-mail: jardes.rego@afya.com.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0930923807805772
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8066-5077

Leandro Josuel da Costa Santos
Doutorando em Ciências Farmacêuticas/PPGCF/UFPI
E-mail:leandrosantos.educ@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9893092460153384
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6051-2540

Fabio Adriano Santos e Silva
Doutor em Engenharia Agronômica pelo Instituto Federal do Piauí (IFGoiano), Supervisor de Eixo AGRO, Secretaria Estadual do Piauí (SEDU-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: fabioagro13@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0671246282153160
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6440-179X

Janiel Costa da Silva
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI)
Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1851702131221035
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0876-9311

Joílson Silva Costa
Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí
Especialista em Gestão Escolar, Faculdade FACUMINAS
E-mail: prof.joilsoncosta@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4188391222749309

Alan Bruno da Silva Ferreira
Licenciatura plena em Ciências Biológicas
Bacharelado em Biomedicina
Mestre em Ensino de Biologia
E-mail: profbioalanbruno@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2544273620046793

José Nathannyel Chagas Barbosa
Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho (CESVALE), Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI-PI), Supervisor Educacional da Secretaria Estadual do Piauí (SEDU-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: Nathannyel.21@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221

Ezequiel da Cruz Lima
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI),
Doutorando em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI),
Docente da Secretaria Estadual de Educação do PIAUÍ (SEDUC-PI)
E-mail: ezequielclima4@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5125745612959188
ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-3142-356X

Diniz Lopes dos Santos
Especialista em Geografia- Proteção Ambiental - (UFPI)
Especialista em Educação do Campo- Instituto Antonino Freire- (ISEAF) Especialista em PROEJA- (IFPI) Especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica- (IFPI)
Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI)
E-mail: dinizlopes@yahoo.com.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7324534099864039

Patrick Wilson Soares Sales
Graduação em Licenciatura Plena em História (UESPI)
Especialização em Especialização em Docência do Ensino Superior (UESPI)
Especialização em Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFPI)
E-mail: patrickwssales@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1329969187217245

Wiury Chaves de Abreu
Docente de Química no (IFMA) Doutor em Química Inorgânica pela UFPI
Chefe do Departamento de Extensão e Relações Institucionais do IFMA Campus Timon.
E-mail: wiury.abreu@ifma.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5621351995306236
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9889-7124

Milton de Sousa Falcão
Doutor em Química pela Universidade Federal do Piauí
Docente do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Maranhão IFMA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3984096724143042
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2560-8114

Marinaldo Sousa de Carvalho
Graduação em Licenciatura Plena em Quimica-UFPI; Mestre em Química Orgânica - UFMG; Doutor em Química Orgânica - Unicamp; Especialização em Energia Solar vinculado ao programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica - UFPI; Docente Associado III - Centro de Educação Aberta e à Distância - Universidade Federal do Piauí
E-mail: marinaldo@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0498158707980017

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar as experiências vividas no estágio supervisionado, bem como a utilização desse período como meio de pesquisa para elaboração de um projeto voltado aos alunos do nono ano da escola-campo. A avaliação qualitativa foi realizada durante as etapas da pesquisa, compreendendo momentos de teoria, prática cotidianizada, teoria associada às atividades e teoria contextualizada ao cotidiano dos estudantes. Também foi desenvolvida a aplicação do projeto de intervenção intitulado “Feira de Ciências”, por meio da resolução de questões, atividades investigativas e participação dos alunos nas aulas. Já a avaliação quantitativa ocorreu ao final do estágio, por meio de avaliação escrita, visando comprovar a eficiência, ou não, dos procedimentos metodológicos utilizados. Todo o trabalho foi fundamentado na busca por aproximar os alunos da ciência química, atribuindo significado ao aprendizado e despertando o interesse pela disciplina, por meio de estratégias contextualizadas, experimentação e problematização, simplificando o ensino sem comprometer sua qualidade e relevância para a formação dos estudantes. Além disso, buscou-se estimular a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa dos educandos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contribuindo para a construção de conhecimentos científicos aplicáveis às situações do cotidiano, tornando as aulas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas.

Palavras-chave: Prática cotidianizada; Aulas experimentais; Estágio; Cotidiano.

ABSTRACT

This study aims to present the experiences lived during the supervised internship, as well as the use of this period as a research opportunity for the development of a project aimed at ninth-grade students at the internship school. The qualitative evaluation was carried out throughout the research stages, encompassing

moments of theory, everyday-contextualized practice, theory associated with activities, and theory contextualized to the students' daily lives. The implementation of the intervention project entitled "Science Fair" was also developed through problem-solving activities, investigative tasks, and students' participation in classroom activities. The quantitative evaluation was conducted at the end of the internship through a written assessment, aiming to verify the effectiveness, or lack thereof, of the methodological procedures applied during the classes. The entire study was based on the effort to bring students closer to chemical science, giving meaning to learning and stimulating interest in the subject through contextualized strategies, experimentation, and problematization, simplifying the teaching process without compromising its quality and relevance to students' education. Furthermore, the study sought to encourage autonomy, critical thinking, and active student participation, promoting more meaningful learning and contributing to the construction of scientific knowledge applicable to everyday situations, making classes more dynamic, participatory, and contextualized.

Keywords: Cotidianizada practice; Experimental classes; Internship; Daily.

1 INTRODUÇÃO

Atividades práticas no ensino de química é uma das tarefas mais importantes a serem trabalhadas com o aluno. Esta assertiva se tornou mais sólida depois de algumas pesquisas sobre esse assunto, pois foi possível perceber que esta é uma das principais carências, não apenas dos estudantes do fundamental maior, como também no ensino médio. Acredita-se que não é suficiente, apenas identificar este problema, mas trabalha-lo a fundo, fazer a química ter sentido, relacionando-a com o meio.

O ensino desta ciência pode ir além do que está nos livros, para Cardoso (2000) a química possibilita uma visão de mundo mais clara e critica, pois, a parti do momento que se compreende esta ciência, pode se estar utilizando-a no cotidiano em prol da saúde, como intervindo em muitos problemas sociais, como a questão ambiental que influencia muito na vida dos seres em geral. Ainda ressalta que ao dar razões ao ensino da química, o aprendizado se concretiza abandonando aulas com memorização de formulas e elementos e conceitos de leis. Através deste pensamento percebe-se a necessidade de criar as oportunidades para que os alunos aprendam por prazer, para formar cidadãos críticos e comprometidos com a realidade social.

Novaes et al. (2013) mostra que a não realização de aulas experimentais contextualizadas e vinculados com a realidade dos alunos tem tornado o ensino de Química deficiente e responsável pelo alto nível de rejeição desta disciplina, além de fazer com que o processo ensino e aprendizagem se tornem uma tarefa árdua para maioria dos professores e alunos.

Atividade prática, atrelada ao cotidiano, no ensino tradicional, se for analisar, é uma das maneiras

mais eficientes, para que o professor consiga levar o conhecimento ao aluno. Uma prática em sala de aula proporciona estímulo e cria um ambiente próprio para desenvolver a curiosidade, o senso crítico e criativo dos alunos. Tudo isso só foi possível de constatar através do estágio, o meio utilizado como fonte de pesquisa para este artigo.

Foi pensando no Estágio Supervisionado como fonte de pesquisa no ensino de química, pois foi trabalhado alguns temas em sala de aula acompanhados de práticas, e feito um projeto de intervenção com participação de outros estagiários, em forma de feira de ciências direcionado aos alunos do 9° ano, professor regente e direção, e uma avaliação, para comprovar através dessa metodologia o aprendizado de forma qualitativa e quantitativa e esclarecer ainda mais a importância das práticas atreladas a realidade.

O que incitou a elaboração de aulas teóricas e práticas foi a queixa dos alunos, que tinham uma visão da química como aulas experimentais de todos os tipos, mas se depararam com aulas difíceis e conteudistas. Essa problemática se tornou o projeto de intervenção.

Os objetivos principais deste artigo é mostrar através da metodologia utilizada no estágio supervisionado III, a importância de ensinar o aluno de forma contextualizada e utilizando as práticas, para despertar os alunos para a grandeza que é essa ciência, e claro motivar os professores a ensinarem a química como ela merece, apesar das dificuldades, e à direção, para que incentive e ajude nesse processo, pois uma proposta de ensino voltada para atividade experimental cotidianizada, em sala de aula, faz com que o professor expanda seus conhecimentos a respeito dos recursos de ensino, além de ajudar desenvolver suas competências pessoais e profissionais, instigando-o sempre mais, a repensar suas visões didáticas e recriar sua prática pedagógica. Faz com que os alunos passem a gostar da química por se sentirem incitados pelos questionamentos que surgem a cada experimento. E Essa junção pode mostrar tanto ao corpo discente quanto ao docente que só precisam de um espaço para chamar de “laboratório” e não necessariamente de um, já que isso é quase que impossível em escolas municipais ou mesmo estaduais.

2 METODOLOGIA

Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 46), “É possível o estágio se realizar em forma de pesquisa? A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor”.

O estágio nada mais é que um momento de investigação composto por algumas etapas, uma delas trata-se da observação em sala de aula, que contribui muito para o aprendizado como futuro docente e saber o que abordar no estágio prático.

As vivencias de um estagiário, são cheias de descobertas significativas que podem acabar se tornando tema para o Trabalho de Conclusão de Curso, pois se trata de uma ocasião onde através da

observação e analise, pode se constatar deficiências no ensino ou quaisquer outras na instituição onde ocorre o estágio.

Quando o estagiário passa para prática o objetivo é sempre tentar trabalhar em cima de quaisquer que sejam as dificuldades encontradas no ensino de ciências.

De acordo com Freire (1996, p.32),

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazeres se encontram um no corpo do outro (...). Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Esse trecho de Freire ressalta importância da pesquisa no ensino, e a relevância da investigação, é possível perceber com isso que pesquisando qualquer área, tomando como exemplo o ensino de química, podemos encontrar problemas/deficiências neste ensino e através disso podemos fazer algo a respeito seja no estágio ou na vida profissional como docente, ou fazendo um artigo sobre o assunto.

Segundo Antonio e Lucini, (2007, p.177-195), “Para tornar efetivo o processo educativo é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios de sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de sociedade a que se aspira”.

Tudo que se aprende precisa ter um sentido uma finalidade, porque isso faz parte dos primeiros questionamentos dos estudantes no ambiente escolar, não se trata de passar conteúdo e esperar que seja assimilado, mas de algo mais simples como mostrar os motivos para se aprender, a química é uma ciência social, está interligada com nosso meio, nosso dia a dia e ao simplificar ela, aumenta-se a chance do aprendizado e contribui na formação de cidadãos mais informados e comprometidos com o mundo a sua volta. Para Nunes e Adorni (2010), contrariamente ao modelo tradicional de ensino, defende-se que na aprendizagem de Química deve possibilitar aos alunos a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada, para que estes possam julgá-la com fundamentos teórico-práticos.

Em particular no ensino da química, percebe-se que os alunos, muitas vezes, não conseguem aprender, não são capazes de associar o conteúdo estudado com seu cotidiano, tornando-se desinteressados pelo tema. Isto indica que este ensino está sendo feito de forma descontextualizada e não interdisciplinar.

De acordo com Wartha (2013, p. 84-91). Em relação ao ensino de química, ao se falar em cotidiano, há um tipo de consenso, principalmente entre professores do ensino médio. O termo é amplamente conhecido e, aos olhos da maioria, é uma abordagem fácil de ser posta em prática [...].

Uma prática pedagógica baseada na utilização de fatos do dia a dia para ensinar conteúdos científicos pode caracterizar o cotidiano em um papel secundário, ou seja, este servindo como mera exemplificação ou ilustração para ensinar conhecimentos químicos.

A vivencia em sociedade traz influencias para a escola, muitos dos projetos abordados nas instituições de ensino são questões que envolvem não somente a escola, mas todo o resto, e assim devem ser trabalhadas as matérias escolares, de forma que envolva a vida dos alunos, a química está presente em tudo nas coisas mais simples até as mais essenciais, como ato de coar café ou colocar primeiro o açúcar na água quente antes do pó de café, o cozimento em uma panela de pressão, a fabricação de sabão caseiro utilizando óleos de frituras, são muitos os conhecimentos químicos utilizados no dia a dia do estudante sem que ele mesmo saiba.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no período de estágio supervisionado no ensino de química, com alunos do 9° ano "A" do fundamental maior no turno matutino da Unidade Escolar José Patrício Franco e foi feita avaliação qualitativa e quantitativa. A pesquisa foi dividida em três etapas. Em um primeiro lugar foram trabalhados os conteúdos: A Química, a sociedade e o estudo da matéria; Do que são formados os materiais; Separação de misturas., onde se trabalhou com a teoria e a prática cotidianizada utilizando materiais de baixo custo; em uma segunda ocasião foi trabalhado o conteúdo apenas em teoria através do livro e atividades para poder instiga-los a opinar sobre as aulas, qual tipo atraia mais a atenção, e no terceiro momento trabalhou-se o conteúdo e também foi utilizado conhecimentos do cotidiano para abordar os assuntos e resolução de atividades. Depois disso para finalizar a pesquisa foi feita uma pergunta à turma, "O que era química para eles, antes de estudarem sobre ela, e o que esperavam das aulas de Química? ".

A pesquisa junto ao questionamento, faziam parte para poder chegar a um projeto que caracterizasse a maior carência no ensino de química, esse projeto foi denominado "Feira de Ciências". O projeto de intervenção consistia na aplicação de experimentos simples com materiais encontrados em casa ou supermercados, pelos estagiários. A feira foi dividida em 3 ocasiões, são elas:

Atividade prática: onde foram feitas experiências com materiais de fácil acesso ao educando.

Atividade participativa: momento em que os alunos interessados em participar, executaram algumas das práticas. Momento tira dúvidas: dedicado aos questionamentos dos alunos aos estagiários e dos estagiários para os alunos.

Após toda essa trajetória do Estagio Supervisionado, para comprovar o aprendizado foi feita uma avaliação de dez questões elaboradas pela professora regente.

Durante o estágio através da estratégia utilizada na investigação, que foi a divisão da pesquisa em três etapas, foi possível constatar a importância de aulas experimentais quando se está trabalhando os conteúdos, os alunos ficaram mais atentos e despertos, apesar de serem práticas simples, quando se aplicou a segunda fase utilizando apenas o livro e atividades, os alunos passaram a questionar a ausência de experimentações e falar que as aulas ficam mais legais quando tem demonstrações. Na última etapa ao trabalhar com o livro, e conhecimentos do dia a dia, os estudantes continuaram prestando atenção na aula e participando demonstrando estarem esclarecidos sobre os assuntos. 80% dos alunos levavam as atividades resolvidas e participavam das correções.

No final, após os três passos da pesquisa ao fazer a pergunta, "O que era química para eles antes de estudarem sobre ela, e o que esperavam das aulas de Química? " A resposta foi quase que unanime, química é explosão e vários experimentos em laboratório, e todos esperavam por aulas práticas, iguais em filmes estrangeiros.

A pergunta comprovou assim como as três etapas, a necessidade de aprender teoria e prática utilizando conhecimentos do cotidiano dos alunos. Então ao aplicar o projeto de intervenção "Feira de Ciências", constatou-se que da mesma forma que as aulas, ele também trouxe a química para vida dos alunos com simplicidade sem necessidade de "laboratório". Feita as avaliações qualitativas, buscou-se algo mais exato, que seria a avaliação quantitativa para ter como comprovar o aprendizado, para isto foi feita um teste de 10 questões elaborado pela professora regente, que está em anexo I. O resultado do teste está ilustrado abaixo.

Tabela 01- Resultado do Teste NOTAS DOS ALUNOS

ALUNO 01	8,0	Aluno 13	9,0
ALUNO 02	8,0	Aluno 14	7,0
ALUNO 03	10,0	Aluno 15	9,0
ALUNO 04	8,0	Aluno 16	9,0
ALUNO 05	7,0	Aluno 17	9,0
ALUNO 06	7,0	Aluno 18	8,0
ALUNO 07	8,0	Aluno 19	10,0
ALUNO 08	6,0	Aluno 20	10,0
ALUNO 09	8,0	Aluno 21	9,0
ALUNO 10	9,0	Aluno 22	9,0
ALUNO 11	9,0	Aluno 23	9,0
ALUNO 12	8,0	Aluno 24	10,0

Fonte: Autoria própria (2026).

Por meio deste trabalho pode-se perceber a importância do Estágio Supervisionado que se constitui um espaço riquíssimo de conhecimento e aprendizado, e uma oportunidade para iniciação a pesquisa, observação e acima de tudo colocar em prática o que se defende para sala de aula. A pesquisa feita durante o estágio serviu mais além do seu propósito, que era encontrar uma carência da turma para abordar em um projeto e ajudar no trabalho de conclusão de curso. A investigação realizada em sala de aula mostrou que a

necessidade dos alunos não se trata apenas de aulas acompanhadas de atividades experimentais, mas de aulas diferenciadas/contextualizadas sejam elas como forem, através de jogos, músicas ou experienciais, o que instiga o aluno é a forma como uma disciplina pode ser abordada de tantas maneiras, e o quanto ela faz parte da nossa vida e não temos conhecimento disso. É perceptível que o livro é indispensável e dar os conteúdos que têm nele é necessário e obrigatório, mas não se deve usar ele como único apoio no ensino, não se pode esperar o aprendizado obrigatório, tem que estimular o aluno.

Conforme Trevisan e Martins (2006), verifica-se a necessidade de falar em educação química, priorizando o processo ensino-aprendizagem de forma contextualizada, ligando o ensino aos acontecimentos do cotidiano do aluno, para que estes possam perceber a importância socioeconômica da química, numa sociedade avançada, no sentido tecnológico.

Após avaliar os resultados, pode-se concluir que todos os envolvidos nas atividades propostas durante o estágio, surtiram resultados positivos, pois, todos tiveram muito interesse em participar, discutir, houve principalmente uma interação entre eles, conhecendo os assuntos de forma agradável e simples, eles foram os principais responsáveis pelo próprio aprendizado. O estagiário apenas propiciou aulas diferenciadas para motivar o aprendizado.

4 CONCLUSÃO

Por meio deste trabalho pode-se perceber a importância do Estágio Supervisionado que se constitui um espaço riquíssimo de conhecimento e aprendizado, e uma oportunidade para iniciação a pesquisa, observação e acima de tudo colocar em prática o que se defende para sala de aula. A pesquisa feita durante o estágio serviu mais além do seu propósito, que era encontrar uma carência da turma para abordar em um projeto e ajudar no trabalho de conclusão de curso. A investigação realizada em sala de aula mostrou que a necessidade dos alunos não se trata apenas de aulas acompanhadas de atividades experimentais, mas de aulas diferenciadas/contextualizadas sejam elas como forem, através de jogos, músicas ou experienciais, o que instiga o aluno é a forma como uma disciplina pode ser abordada de tantas maneiras, e o quanto ela faz parte da nossa vida e não temos conhecimento disso. É perceptível que o livro é indispensável e dar os conteúdos que têm nele é necessário e obrigatório, mas não se deve usar ele como único apoio no ensino, não se pode esperar o aprendizado obrigatório, tem que estimular o aluno.

Conforme Trevisan e Martins (2006),

> Verifica-se a necessidade de falar em educação química, priorizando o processo ensino-aprendizagem de forma contextualizada, ligando o ensino aos acontecimentos do cotidiano do aluno, para que estes possam perceber a importância socioeconômica da química, numa sociedade avançada, no sentido tecnológico.

Após avaliar os resultados, pode-se concluir que todos os envolvidos nas atividades propostas durante o estágio, surtiram resultados positivos, pois, todos tiveram muito interesse em participar, discutir, houve principalmente uma interação entre eles, conhecendo os assuntos de forma agradável e simples, eles foram os principais responsáveis pelo próprio aprendizado. O estagiário apenas propiciou aulas diferenciadas para motivar o aprendizado.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Clésio Acilino. LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo:** processos históricos e pedagógicos em relação. Campinas: Cad. Cedes, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

CARDOSO, P.S.; COLINVAUX, D. **Explorando a motivação para estudar química.** Química Nova, vol.23, n.3, p. 401-404, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

NOVAES, F. J. M. et al. **Atividades Experimentais Simples para o Entendimento de Conceitos de Cinética Enzimática**: Solanum tuberosum – Uma Alternativa Versátil. Química Nova na Escola, n.1, p. 27-33. 2013.

NUNES, A. S. ; ADORNI, D.S . **O ensino de química nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio do município de Itapetinga-BA:** O olhar dos alunos.. In: Encontro Dialógico Transdisciplinar - Enditrans, 2010, Vitória da Conquista, BA. - Educação e conhecimento científico, 2010.

PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo, Brasil: Cortez, 2004.

TREVISAN, Tatiana Santini e MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A prática pedagógica do professor de química:** possibilidades e limites. UNIrevista. Vol. 1, n° 2 : abril, 2006.

O ESTUDO DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DA WEB E SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA

THE STUDY OF SCIENCE VIA THE WEB AND ITS DISTANCE TEACHING AND LEARNING PROCESS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-024

Márcia Alvez Feitosa
Licenciatura plena em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Uruçuí Piauí - PI, Brasil
E-mail: marciagdp1@gmail.com

Marco Aurélio da Silva Coutinho
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI),Teresina-PI, Brasil
E-mail: drmarcoaureliocoutinho@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6703-2854

Jardes Figuerêdo do Rêgo
Doutor em Química pela Instituição de formação
Docente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Docente Centro Universitário Afya Coordenação do Curso de Engenharia Civil Teresina - PI
E-mail: jardes.rego@afya.com.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0930923807805772
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8066-5077

Leandro Josuel da Costa Santos
Doutorando em Ciências Farmacêuticas/PPGCF/UFPI
E-mail: leandrosantos.educ@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9893092460153384
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6051-2540

Fabio Adriano Santos e Silva
Doutor em Engenharia Agronômica pelo Instituto Federal do Piauí (IFGoiano),
Supervisor de Eixo AGRO, Secretaria Estadual do Piauí (SEDU-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: fabioagro13@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0671246282153160
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6440-179X

Janiel Costa da Silva
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI)
Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1851702131221035
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0876-9311

Joílson Silva Costa
Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí
Especialista em Gestão Escolar, Faculdade FACUMINAS
E-mail: prof.joilsoncosta@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4188391222749309

Alan Bruno da Silva Ferreira
Licenciatura plena em Ciências Biológicas
Bacharelado em Biomedicina
Mestre em Ensino de Biologia
E-mail: profbioalanbruno@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2544273620046793

José Nathannyel Chagas Barbosa
Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho (CESVALE), Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI-PI), Supervisor Educacional da Secretaria Estadual do Piauí (SEDU-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: Nathannyel.21@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221

Ezequiel da Cruz Lima
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI),
Doutorando em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI),
Docente da Secretaria Estadual de Educação do PIAUÍ (SEDUC-PI)
E-mail: ezequielclima4@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5125745612959188
ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-3142-356X

Diniz Lopes dos Santos
Especialista em Geografia- Proteção Ambiental - (UFPI)
Especialista em Educação do Campo- Instituto Antonino Freire- (ISEAF) Especialista em PROEJA- (IFPI) Especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica- (IFPI)
Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI)
E-mail: dinizlopes@yahoo.com.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7324534099864039

Patrick Wilson Soares Sales
Graduação em Licenciatura Plena em História (UESPI)
Especialização em Especialização em Docência do Ensino Superior (UESPI)
Especialização em Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFPI)
E-mail: patrickwssales@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1329969187217245

Wiury Chaves de Abreu
Docente de Química no (IFMA) Doutor em Química Inorgânica pela UFPI
Chefe do Departamento de Extensão e Relações Institucionais do IFMA Campus Timon.
E-mail: wiury.abreu@ifma.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5621351995306236
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9889-7124

Milton de Sousa Falcão
Doutor em Química pela Universidade Federal do Piauí
Docente do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Maranhão IFMA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3984096724143042
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2560-8114

Marinaldo Sousa de Carvalho
Graduação em Licenciatura Plena em Quimica-UFPI; Mestre em Química Orgânica - UFMG; Doutor em Química Orgânica - Unicamp; Especialização em Energia Solar vinculado ao programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica - UFPI; Docente Associado III - Centro de Educação Aberta e à Distância - Universidade Federal do Piauí
E-mail: marinaldo@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0498158707980017

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar o ensino da ciência química através da Web, bem como, explicitar como as ferramentas tecnológicas contribuem no processo de ensino/aprendizagem do aluno EAD. Buscando ainda, fazer uma análise geral sobre o processo de inovação no ato de educar, da disponibilidade de materiais para estudo a distância e a viabilidade do ensino a distância e de seu alcance em relação aos alunos que precisam conciliar disponibilidade de horário e lugar para concluir o ensino superior. Em um primeiro momento farar-se-á uma abordagem geral sobre a utilização da Web no ensino superior apresentado os interesses acadêmicos, sua estrutura, funções e atribuições, enfatizando ainda, como esse modo de aprendizagem pode interferir e contribuir nos aspectos organizacionais e pedagógicos da instituição escolar superior. Em um segundo momento abordar-se-á sobre a Web como meio facilitador e oportunizado do ensino, bem como, as dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos no uso dessas potencias tecnológicas de ensino. Em um terceiro momento, explanar-se-á uma análise sobre o alcance do ensino a distância, a disponibilidade de materiais de química para estudo, a relação professor/aluno no campo EAD apresentando a efetiva aplicação do ensino a distância através da Web e demonstrando que é possível um pleno aprendizado acadêmico de ciência, especificamente, de química. Por fim, ficou explicitado o quanto é importante o uso da Web para o desenvolvimento acadêmico, aprendizado e viabilidade de alunos EAD no curso de química.

Palavras-chave: Ensino Aprendizagem; Web; Ciência Química.

ABSTRACT

The present work has as objective to approach the teaching of chemical science through the Web, as well as to explain how the technological tools contribute in the teaching / learning process of the EAD student.

Seeking also to make a general analysis about the process of innovation in the act of educating, the availability of materials for distance study and the feasibility of distance learning and its reach in relation to students who need to reconcile the availability of time and place to conclude higher education. At first, a general approach will be made on the use of the Web in higher education presented the academic interests, their structure, functions and attributions, emphasizing, as well as how this learning mode can interfere and contribute in the organizational and pedagogical aspects of the institution. In a second moment, we will approach the Web as a facilitating and opportunistic means of teaching, as well as the difficulties and facilities found by students in the use of these technological teaching powers. In a third stage, an analysis will be made of the scope of distance learning, the availability of chemistry materials for study, the teacher / student relationship in the EAD field, presenting the effective application of distance learning through the Web and demonstrating that a full academic learning of science, specifically chemistry, is possible. Finally, it was made explicit how important the use of the Web for the academic development, learning and viability of EAD students in the chemistry course is.

Keywords: Teaching Learning; Web; Chemical Science.

1 INTRODUÇÃO

O ato de educar propõe um processo de aprendizagem, que além de, transmitir, valores étnicos e morais, forjar a formação de uma identidade, buscar por uma análise profissional e pessoal, pretender um desenvolvimento comunicacional, etc., dos alunos; apresenta também, ser o meio facilitador que permite aos professores o direcionamento a um sentido mais amplo, sugerindo-os irem além do simples ensino de conteúdos programáticos e oportunizar aos alunos meios práticos e fáceis para a obtenção de múltiplos conhecimentos.

Nessa égide, o professor passa a ter uma nova significação dentro do âmbito escolar, tronando-se professor/facilitador, ou seja, o processo de aprendizagem, se previamente pesquisados, preparados e facilitados, pelos professores, podem impactar e impressionar o aprendiz. Nesse sentido, a Web ganha espaço de tal modo que convidam os alunos a adentrarem em uma nova dimensão, onde a "sociedade de informação" preconiza que todos reaprendam a conhecer, a comunicar-se, a ensinar e a aprender; e, nesse sentido Niskier (2010) retrata um posicionamento de suma importância quanto ao ensino EaD: "A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por uma certa distância e, as vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha ideia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes"

(Niskier, 2000, p.49).

Sob essa ótica, vê-se que durante muito tempo o ensino/aprendizagem esteve limitado aos métodos pedagógicos tradicionais; para além disso, com o processo da globalização e com o avanço das tecnologias a todo vapor, o ensino nas escolas passou a ter alternativas interessante que dinamizaram o ensino escolar. Dessa forma, o ambiente que socializa o ensino passou a não se resumir mais a alunos, professor, mesas, cadeiras e quadro, pois agora pode contar com uma rede mundial de computadores, a internet.

Nesse passo, a Web além de facilitar o acesso estendendo seu alcance ao público em geral, também, surgiu como uma ferramenta inovadora invadindo a sala de aula, tornando-se necessária e mais atrativa para uma mudança significativa e qualitativa no processo de ensino/aprendizagem; dispondo de inovações tecnologias; telemáticas, audiovisuais, textuais e orais.

Dessa maneira, notou-se que a preocupação dos professores com os alunos e suas formas de relacionamento é de fundamental importância para o processo pedagógico, no entanto, no ensino a distância não é diferente, pois apesar do ensino encontrar-se centrado no aluno, e o professor atuar virtualmente; esse os mediam através das tecnologias de comunicação estabelecendo um canal de comunicação, diálogos e amizade com os alunos; onde suas dinâmicas e metodologias sejam abordadas de maneira a transformar os conteúdos lecionados em atividades agradáveis e interessantes, exigindo dos alunos autonomia na hora de aprender e estudar sem retirar do professor sua valorização profissional, já que para a prática docente suas qualidades se permeiam por diversos aspectos, que abrange as modalidades de atuação distintas de sua formação e que é possível sua atuação até o conhecimento dos professores em formação.

Percebe-se então, que houve a necessidade da incorporação da Web e de suas ferramentas para uma nova ressignificação no que tange ao ato de educar, bem como, na viabilidade do ensino, pois esta modalidade de ensino possibilita ao aluno escolher horário e local para estudar conciliando em muitos casos com trabalho, afazeres domésticos, rotina e etc. Ao passo que se buscar estabelecer essa relação amigável de aprendizagem, os recursos tecnológicos, conquistam adeptos que se disponibilizam a inovações em seus processos de ensino/aprendizagem.

No tocante ao ensino de química, percebe-se que o ensino através da Web por meio de suas ferramentas propõe artifícios que oferecem subsídios para os docentes trabalharem com a disciplina, pincipalmente, nessa modalidade que é a formação a distância, porém há discussões e controvérsias sobre o ensino/aprendizagem da ciência química.

Observa-se que o uso dos recursos da Web significa um elo facilitador no processo de ensino/aprendizagem que demonstram que além de ser meios inovadores de aprendizagem possibilitando aos alunos acesso a diferentes pontos de vista no desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica e conecta-os com a sociedade atual com veemência. Segundo Bettega (2010): “O uso das mídias tecnológicas

de maneira pedagógica propicia aulas mais dinâmicas e agradáveis, possibilitando a autonomia no aprendizado" (Bettega, 2010, p.) Verifica-se que no excerto acima, o autor expõe que o uso das tecnologias propicia aos alunos o aproveitamento consistente do tempo e a plena efetivação do conteúdo ensinado através dos meios tecnológicos permitindo aos mesmos maior autonomia.

Nesse sentido, observando-se que a Web é de suma importância no processo de aprendizagem acadêmica nesse sentido, Moran (2012), ressalta que: "Na EaD o aluno é sujeito atuante de seu processo de construção de conhecimento e o professor trabalha como agente facilitador nesse caminho, ou seja, o aluno interage com os conteúdos em diferentes mídias e conta com a orientação e intervenção do professor nos momentos de dificuldade ou escolha dos diferentes caminhos (Moran,2012, p. 35)

Dessa forma, evidencia-se, na EAD que o houve a necessidade de atender os alunos que tinham necessidades específicas; ou seja, alcança aquelas que não poderiam ser atendidas pelo ensino presencial. Assim sendo, facilitando o ensino da ciência química aos alunos que tinha necessidades incompatíveis com o ensino presencial.

Nesse passo, esse estudo tem como objetivo responder o seguinte questionamento: É possível o uso da Web no processo de ensino e aprendizagem da ciência química no ensino superior através de suas ferramentas tecnológicas?

Partindo dessa premissa que demonstra que o professor/educador é um professor/facilitador e que deve se utilizar de todos os artifícios oferecidos pela internet para atrair a atenção e gozo dos alunos através de uma nova modalidade de ensino, essa pesquisa tem por objetivo geral discorrer a respeito do uso da Web como meio facilitador no ensino de Química, bem como, expor métodos e abordagem utilizadas pelo EAD para que o ensino a nível superior alcance e viabilize oportunidades ao maior número de pessoas, buscando como finalidade principal desmistificar qualquer dúvida sobre o aprendizado à distância durante a graduação em química. Analisar ainda, os pontos cruciais; tais como, as dificuldades e facilidades do ensino de Química com a utilização de tecnologias para a obtenção de conhecimento e para formação superior.

Ao passo que para fundamentar a pesquisa criou-se os seguintes objetivos específicos: ressaltar a importância da Web no processo de ensino-aprendizagem, em especial, ao ensino de química; mostrar que a Web e suas ferramentas podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas que auxiliam na modalidade EAD; explicitar acerca dos métodos que podem ser utilizados para melhor aprendizagem de Química; mostrar que a Web e suas ferramentas são usadas como instrumento facilitador da aprendizagem e contribuem para que professores e alunos tenham mais suporte ao trabalhar a ciência Química.

1.1 JUSTIFICATIVA

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa se deu por se saber que a aprendizagem é um fator de essencial importância para a transformação social e, além disso, para demonstrar que a didática EAD é potencialmente efetiva na formação dos profissionais de Química e que é eficaz o ensino através do avanço das tecnologias e, nesse caso, demonstrando sim que é possível facilitar e melhorar a aprendizagem de Química no ensino não presencial.

Torna-se importante ainda, essa pesquisa, por mostrar ao público leitor que nos dias atuais ainda é possível transformar os métodos de educacionais, que é possível inovar no aprendizado de Química, que o aprendizado e as maneiras de aprender podem estar vinculadas as inovações tecnológicas, e que o ensino e oficio de educar de forma inovadora são indispensáveis à humanidade e possuem um potencial incrível, inclusive de influenciar às pessoas, principalmente os adolescentes e jovens que por diversos motivos não possuem tempo integral de estar em sala de aula, daí a importância de aproximá-las e trazê-las à sala de aula com o intuito de oportunizar essas pessoas.

Dessa forma, a temática escolhida se justifica e pode ser atribuída ao fato de que o ensino de química a nível superior através da Web, necessita, e por assim dizer, é imprescindível para uma nova forma de trabalho em sala de aula; onde suas dinâmicas e metodologias sejam abordadas de maneira a transformar os conteúdos lecionados em atividades agradáveis e interessantes, exigindo dos alunos autonomia na hora de aprender e estudar sem retirar do professor sua valorização profissional, já que para a prática docente suas qualidades se permeiam por diversos aspectos, que abrange as modalidades de atuação distintas de sua formação e que é possível sua atuação até o conhecimento dos professores em formação. Busca-se, analisar ainda, os pontos cruciais; tais como, as dificuldades e facilidades do ensino de Química com a utilização de tecnologias para a obtenção de conhecimento e para formação superior.

Como já é sabido o ensino de Química através do uso da web vem contribuindo de forma positiva para que alunos e docente mesmo que separados fisicamente possam permaneçam presentes em um ambiente virtual/presencial de ensino/aprendizagem a distância. Percebe-se que essa modalidade de ensino veio suprir a necessidade e contribuir para o alcance da educação até pessoas que não tinham condições de estudar em outras cidades, ou mesmo não ter tempo de ir até às aulas presenciais.

O ensino de Química a distância, além de oferecer aprendizado em relação a ciência do curso, proporciona ao aluno a oportunidade em manipular as novas tecnologias e diversificar o seu aprendizado. Além disso, com essa onda de novas tecnologias e essa acelerada evolução tecnológica dos meios de informação e comunicação observa-se mudanças significativas no âmbito social e, consequentemente, no exercício da profissão docente. Essa rápida evolução do ensino através da Web busca associar a química a outros estudos empíricos e teóricos contribuindo para a criação de uma diversidade de ferramentas visuais.

Essa visão é entendida por, Ferreira, quando este salienta que: "Uma expressão que significa o uso de todo tipo de representação não verbal, ou seja, símbolos químicos, fórmulas químicas, representações estruturais, fotografias, imagens, modelos, simulações, animações, softwares interativos, com existência concreta ou virtual, em formato 1D, 2D ou 3D. (Ferreira, 2010, p. 14). Com base no que foi explicitado pelo autor, visualiza-se que o uso frequente dessa ferramenta constitui no seio acadêmico parte fundamental para o desenvolvimento do ensino. Afirma ainda Amaral, 2003 que: "contribuam para a reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico do professor, quebrando as barreiras entre o espaço escolar e o mundo exterior, integrando-os de forma consciente e enriquecedora" (Amaral, 2003).

Verifica-se que a ferramenta Web para a formação de profissionais químicos foi necessária frente a necessidade do aumento da procura por profissionais qualificados no mercado de trabalho, o que, contribui consideravelmente para o aumento de procura a esse tipo de modalidade.

Dessa maneira, nota-se que a jornada acadêmica mesmo a distância oferece ao mercado de trabalho profissionais educados e educandos, que buscam por novos objetivos e reinventam o cenário educacional em virtude do crescimento adquirido no percorrer do curso de qualificação a distância. Segundo Arroio, 2010: "Educar por meio de ferramentas visuais é um desafio constante, no entanto a união de todos esses recursos, com critérios previamente estabelecidos e bem trabalhados na sala de aula, presencial ou virtual, pode contribuir tanto para a organização de atividades de ensino quanto para "o aluno desenvolver a competência de leitura crítica do mundo, colocando-o em diálogo com os diversos discursos veiculados pelo audiovisual." (Arroio; Giordan, 2010, p. 11).

Nesse passo, é de total relevância mostrar que as ferramentas e critérios adotados pelos tutores, bem como, as ferramentas visuais, ilustrativas, imagens, animações, vídeos, etc; tendem a atrair e prender a atenção dos alunos quando estes pretendem explicar conteúdos de Química como isomeria, bioquímica, tabela periódica, reações químicas, química ambiental, etc.

A nível Brasil o ensino a distância teve um enorme avanço, que saiu dos quadros correspondências chegando ao nível Web. Atualmente, a Web dentro do EAD é a ferramenta fundamental para a operacionalização do ensino de Química, pois está é usada durante todo o processo acadêmico, bem como, suas ferramentas, que viabilizam acesso aos portais, plataformas, links, tarefas, etc.

É importante ainda ressaltar que apesar do curso de Química ser ofertado à distância, a exemplo do protagonizado no campus de Uruçuí – PI, nada impede que professores, tutores e alunos se encontrem semanalmente de forma presencial. Nesse sentido, os alunos estabelecem com tutores e professores um canal onde os tutores apresentam novas habilidades, novas facilidades na comunicação com os alunos, dinamismo, criatividade, etc. Nesse contexto, percebe-se que EAD apesar dos papéis dos envolvidos e a própria finalidade da modalidade de ensino ter obstáculos, não significa que esses não possam ser superados.

Nesse sentido, em meio às certezas e incertezas encontradas pelos alunos que se acredita na importância da Web e de suas Ferramentas na construção e auxilio ao alcance do conhecimento ajudando professores, aluno e tutores a utilizar esses recursos e entenderem que esses possibilitam fazer estudos nas áreas químicas, bem como, penetrar em dimensões exigentes da ciência.

1.2 POSSIBILIDADE DE ENSINAR E APRENDER QUÍMICA NA EAD

Nesse cenário, cabe ressaltar que no Brasil que por muito tempo a Educação a Distância era desconhecida e não fazia parte do conhecimento estudantil de muitos brasileiros, entretanto, teve períodos que muitos que conheciam essa modalidade de estudo desacreditava dessa concepção de ensino. Porém, com o decorrer do tempo teve-se dentro do cenário estudantil um forte reconhecimento dessa modalidade de ensino. Nesse passo Cavelluci, explicita que:

A escola que frequentamos, baseia-se no modelo educacional ainda predominante no nosso país, o da educação homogênea. À primeira vista esta visão pode parecer justa, mas se refletirmos um pouco mais, lembrando-se de algumas situações vividas por nós mesmos durante a vida escolar, podem encontrar indícios de que a educação homogênea não atinge a todos de forma igual e equitativa. Ao contrário, lutamos o tempo todo para adaptarmo-nos a um modelo de aprendizagem que frequentemente não nos serve.

No posicionamento acima o autor deixa claro que por muito tempo os alunos tiveram que lutar contra uma modalidade de ensino que não satisfazia as suas pretensões, pois a princípio estavam obrigados a se adaptarem a uma modalidade padronizada e regularizadora do ensino. Nos parâmetros do ensino a distância, o ensino passou a se modificar, oferecendo uma nova perspectiva as escolhas dos alunos atendendo um novo paradigma eficiente, apresentando várias possibilidades de estudo.

Os alunos que não podiam estar diariamente e de forma presencial em sala de aula para obter nível superior em Química, poderiam agora através do ensino a distância, estudar a seu tempo, seguindo regras de entregas de trabalhos assim como no ensino regular, obter sua formação de nível superio

2 METODOLOGIA

Com o propósito de responder aos questionamentos previamente apresentados, esta pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de caráter descritivo. Como procedimento metodológico, adotou-se a pesquisa bibliográfica, baseada na análise de produções científicas e teóricas de autores como Bettega (2010), Moran (2012), Niskier (2000), entre outros, que discutem o uso da Web como instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem na modalidade de Educação a Distância (EAD).

Esses referenciais teóricos evidenciam o potencial das tecnologias digitais para o ensino da ciência Química e de seus diferentes componentes, contribuindo para o fortalecimento da interação entre os sujeitos

envolvidos no processo educativo, o aumento da motivação dos estudantes e a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, prazeroso e contextualizado às realidades e possibilidades de cada aluno.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível observar que primeiramente o estudado aqui abordado revela uma proposta de dizer aos alunos que pretendem fazer o curso de Química à distância que é possível sim e que o ensino a distância tem grande contribuição social quanto a formações de profissionais assíduos e competentes para o mercado de trabalho. Que o estudo a distância dispõe de ferramentas necessárias à formação profissional, bem como, demonstrar que a Educação a Distância cresceu e ampliou sua área de atuação, devido seu ponto positivo quanto a atemporalidade e flexibilidade de ensino. Verifica-se ainda, que é possível ensinar/aprender Química a distância, sem descartar as oportunidades de aulas presenciais com tutores e professores, já que tem sempre um professor/tutor para auxiliar nesse processo de ensino aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

Esse trabalho foi elaborado com o fim de evidenciar que o ensino de Química além de possível pode contar com o auxílio da Web, bem como, com aulas disponibilizadas por meio de vídeo-aulas, e-mail, videoconferência, e, outros meios, para manter um canal de comunicação com tutores e professores para sanar as dúvidas que surgirem no decorrer do curso.

Busca-se com essa pesquisa evidenciar ao público leitor que nos dias atuais ainda é possível transformar os métodos de educacionais, que é possível inovar no aprendizado de Química, que o aprendizado e as maneiras de aprender podem estar vinculadas as inovações tecnológicas, e que o ensino e oficio de educar de forma inovadora são indispensáveis à humanidade e possuem um potencial incrível, inclusive de influenciar às pessoas, principalmente os adolescentes e jovens que por diversos motivos não possuem tempo integral de estar em sala de aula, daí a importância de aproximá-las e trazê-las à sala de aula com o intuito de oportunizar essas pessoas. Visualizando ainda, dentro do contexto educação, que o uso da Web no ensino superior apresenta grande potencial como forma de promoção de aulas atrativas, incentivadoras e facilitadoras da aprendizagem agilizando o processo de ensino, inseridas na sala de aula e na realidade de muitos alunos.

Por fim, espera-se que essa pesquisa contribua para a melhoria do ensino de Química, ressaltando a importância do uso de novas tecnologias, por parte dos professores e da contribuição dos alunos, que podem aprimorar o aprendizado, uma vez que a motivação consiste, nesse caso, no elemento-chave para concretização dessas atividades. Além de levar o professor a refletir sobre a utilização das novas tecnologias, tornando-se um agente essencial para a utilização dos recursos disponíveis às práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. *Educação a distância na internet*. São Paulo: Avercamp, 2017.

AMARAL, S. F. Comentário sobre o texto do professor Ezequiel Theodoro da Silva. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 59–60.

ARROIO, Agnaldo. Context based learning: a role for cinema in science education. *Science Education International*, v. 21, n. 3, p. 131–143, 2010.

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

BETTEGA, Maria Helena Silva. *Educação continuada na era digital*. São Paulo: Cortez, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CAVELLUCI, Lia Cristina B. *Estilo de aprendizagem em busca das diferenças individuais*. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/21015627/artigo-2003-estilos-de-aprendizagem-em-busca-das-diferencas-individuais-CAVELLUCI. Acesso em: 13 nov. 2018.

FERREIRA, Celeste. *O uso de ferramentas visuais no ensino de Química: a formação inicial do professor de Química*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2019.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2012.

NISKIER, Arnaldo. *Educação à distância: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância*. São Paulo: Loyola, 2000.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; MALDANER, Otavio Aloisio. *Ensino de química em foco*. Ijuí: Unijuí, 2019.

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO À EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL(PDI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM)

STRATEGIES FOR ADDRESSING DROPOUT RATES IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE INSTITUTIONAL DEVELOPMENT PLANS (IDP) OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF THE JEQUITINHONHA AND MUCURI VALLEYS (UFVJM)

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-025

Diego Cerqueira Barbosa
Mestrando em Administração Pública
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
E-mail: diego.barbosa@ufvjm.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4694005396420440

Marcio Coutinho de Souza
Doutorado em Engenharia de Produção
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
E-mail: marcio.souza@ufvjm.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4954759031108819

Raquel Cristina Lucas Mota
Doutorado em Serviço Social
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
E-mail: raquel.lucasmota@ufvjm.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3195133365600672

Geórgia Fernandes Barros
Doutorado em Economia
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
E-mail: georgia.barros@ufvjm.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4962683106036976

João Cesar de Souza Ferreira
Doutorado em Administração
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
E-mail: joao.cesar@ufvjm.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0193798605776800

Agnaldo Keiti Higuchi
Doutorado em Administração
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
E-mail: agnaldo.higuchi@ufvjm.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0511427601778113

Flávio Felipe de Castro Leal
Doutorado em Letras
Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)
E-mail: flavioleal@ufsj.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7974917801022290

Silvio Marcos Dias Santos
Doutorado em Ciência da Informação
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
E-mail: silviosantos@id.uff.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0008304260976771

RESUMO

A evasão no ensino superior é um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por fatores institucionais, acadêmicos, socioeconômicos e pessoais, comprometendo a permanência estudantil. Nas universidades públicas, ultrapassa a dimensão individual e assume relevância social e econômica, pois implica desperdício de recursos públicos e subutilização da infraestrutura institucional. Estimativas indicam que aproximadamente metade dos ingressantes no ensino superior brasileiro abandonam a graduação antes de sua conclusão. O estudo fundamenta-se no Modelo Integrado de Permanência Estudantil de Cabrera et al. (1992), que articula a perspectiva de integração de Tinto (1975) e o modelo organizacional de Bean (1980). Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica e análise de conteúdo (Bardin, 2016) dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da UFVJM referentes a 2012-2016, 2017-2021 e 2024-2028, processados pelo software IRaMuTeQ. Os resultados revelam trajetória de amadurecimento institucional, pois o PDI 2012-2016 prioriza o acesso e a expansão multicampi; o PDI 2017-2021 institucionaliza programas de combate à evasão como o PROGER; o PDI 2024-2028 estabelece metas quantificáveis com indicadores mensuráveis. Persistem lacunas nas dimensões psicossocial e financeira, evidenciando que a integração dos eixos acadêmico, institucional e assistencial permanece como desafio central para a efetividade da permanência estudantil.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Ensino Superior; Plano de Desenvolvimento Institucional; Permanência Estudantil; UFVJM.

ABSTRACT

Dropout in higher education is a complex and multifaceted phenomenon, influenced by institutional, academic, socioeconomic, and personal factors, compromising student retention. In public universities, it transcends the individual dimension and assumes social and economic relevance, as it implies a waste of public resources and underutilization of institutional infrastructure. Estimates indicate that approximately

half of those entering Brazilian higher education abandon their undergraduate studies before graduation. This study is based on the Integrated Student Retention Model of Cabrera et al. (1992), which articulates the integration perspective of Tinto (1975) and the organizational model of Bean (1980). Methodologically, it is a qualitative research with bibliographic review and content analysis (Bardin, 2016) of the Institutional Development Plans (PDIs) of UFVJM referring to 2012-2016, 2017-2021, and 2024-2028, processed by the IRaMuTeQ software. The results reveal a trajectory of institutional maturation, as the 2012-2016 Institutional Development Plan (PDI) prioritizes access and multi-campus expansion; the 2017-2021 PDI institutionalizes programs to combat dropout rates such as PROGER; and the 2024-2028 PDI establishes quantifiable goals with measurable indicators. Gaps persist in the psychosocial and financial dimensions, highlighting that the integration of the academic, institutional, and welfare axes remains a central challenge for the effectiveness of student retention.

Keywords: School Dropout; Higher Education; Institutional Development Plan; Student Retention; UFVJM.

1 INTRODUÇÃO

Os fenômenos que ocasionam a evasão no ensino superior, em razão de sua complexidade e dos prejuízos que acarretam tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, ocupam posição central na agenda de pesquisa educacional brasileira. No Brasil, a dimensão do problema é expressiva, pois dados compilados por Nierotka, Salata e Martins (2023), com base em levantamento de Fritsch *et al.* (2020), cerca de 50% dos ingressantes no ensino superior brasileiro abandonam a graduação antes de sua conclusão, e apenas 37,10% concluem o curso no período de seis anos. Em termos absolutos, o Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp, 2025), em sua 15ª edição, registra quase 10 milhões de estudantes matriculados em instituições de ensino superior. Em determinados cursos, o índice de desistência ultrapassa 60%, evidenciando a gravidade do fenômeno e a insuficiência das políticas de permanência.

Araújo *et al.* (2023) sublinham que um quarto dos estudantes que ingressam no ensino superior não concluem o curso, o que impede a população de implementar suas expectativas de carreira e reduz os efeitos positivos das políticas governamentais de acesso. Garcia, Lara e Antunes (2021) acrescentam que as perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos representam desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos; no setor público, configuram recursos investidos sem o devido retorno social e constituem fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. Silva Filho *et al.* (2007, p. 642) expõem com precisão a contradição estrutural do sistema ao registrar que "enquanto no setor privado de 2% a 6% das receitas das instituições de ensino superior são despendidos com marketing para atrair novos estudantes, nada parecido é investido para manter os estudantes já matriculados", dado que Santos,

Pilatti e Bondarik (2021) prolongam ao demonstrar que a evasão nas universidades públicas compromete diretamente a missão institucional e a eficiência do investimento público em educação.

Esse quadro ganha nitidez quando examinado em perspectiva longitudinal e quantitativa. Santos e Garcia (2024), com base nos dados do Censo da Educação Superior (Censup), registram que a Taxa de Desistência Acumulada entre os estudantes ingressantes em 2013 chegou a 58% ao longo dos dez anos seguintes, o que corresponde a mais de um milhão e meio de estudantes que abandonaram seus cursos antes da conclusão. Os autores observam ainda que, entre 2012 e 2022, o número de matrículas na graduação cresceu 33,8%, demonstrando que a expansão do sistema e o crescimento da evasão são processos que avançam concomitantemente. Silva Filho *et al.* (2007), em estudo sistêmico da evasão no ensino superior brasileiro, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), calcularam que a taxa de evasão anual média oscilava em torno de 22% no período de 2000 a 2005, com variação expressiva conforme a natureza administrativa da instituição. Nas IES públicas, a média era de aproximadamente 12%, já nas IES privadas, atingia 26%. Os autores sublinham que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que nos anos seguintes, o que atribui especial relevância ao período de integração inicial para a retenção discente. Registram, ainda, que são raríssimas as IES brasileiras que possuem programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas.

Paula (2017, *apud* Santos; Pilatti; Bondarik, 2021) sintetiza a contradição estrutural inerente a esse processo ao afirmar que a democratização do ensino superior só se realizará se a expansão vier acompanhada do crescimento da taxa de concluintes, principalmente das camadas marginalizadas socialmente, pois, sem essa condição, a democracia se manifesta apenas na entrada. A esse argumento soma-se o diagnóstico de Almeida e Soares (2003 *apud* Bardagi; Hutz, 2005, p. 289) ao afirmarem que "a maior abertura do ensino superior se traduz mais numa democratização do acesso do que numa democratização do sucesso em relação aos que o frequentam", indicação de que os índices de evasão e insatisfação observados no contexto brasileiro confirmam a persistência desse padrão sistêmico.

A UFVJM reúne condições que conferem ao estudo da evasão relevância específica, já que se trata de instituição jovem, de caráter multicampi, localizada em regiões historicamente marcadas por vulnerabilidades socioeconômicas. Criada em 2005, a partir da transformação das Faculdades Federais Integradas de Diamantina, a UFVJM expandiu-se rapidamente para cinco campi em municípios de Minas Gerais. O próprio PDI 2024-2028 reconhece que a instituição "apresenta-se como uma universidade relativamente nova, com relevante alcance regional, a qual passou por um processo abrupto de expansão e que até então carece ser concluído/consolidado em diversos aspectos - que envolvem desde a infraestrutura

física necessária para o seu funcionamento até o quantitativo de pessoal efetivo e terceirizado" (UFVJM, 2024, p. 100).

A interiorização do ensino superior público, embora represente conquista inequívoca, impõe desafios adicionais à permanência estudantil relacionados à mobilidade geográfica, à limitação de infraestrutura local, ao perfil socioeconômico predominante do corpo discente e à escassez de serviços de apoio. No segundo semestre de 2016, a UFVJM contava com 8.529 discentes de graduação matriculados nos cursos presenciais e 355 na modalidade a distância, distribuídos pelos campi de Diamantina (5.192), Teófilo Otoni (2.405), Janaúba (450) e Unaí (482) (UFVJM, 2017, pp. 42-44). Esse universo discente heterogêneo, disperso em diferentes realidades regionais, demanda políticas de permanência igualmente diversificadas e contextualmente sensíveis.

A partir do levantamento dos principais determinantes da evasão identificados na literatura e da análise de conteúdo dos PDIs da UFVJM, indaga-se em que medida a universidade, por meio de seus últimos PDIs, expressa, no plano discursivo e programático, adota estratégias alinhadas às causas da evasão estudantil identificadas pela literatura especializada? O estudo propõe-se, portanto, a realizar um levantamento dos principais determinantes da evasão, contemplando fatores institucionais, socioeconômicos e pessoais, e analisar os PDIs da UFVJM a fim de verificar o alinhamento das estratégias neles delineadas para o enfrentamento da evasão.

A investigação justifica-se por articular reflexão teórica e análise empírica, oferecendo subsídios para a formulação de políticas mais eficazes no combate à evasão. Como limitação, ressalva-se que os documentos analisados foram elaborados a partir das especificidades da UFVJM, ao passo que os estudos de base foram conduzidos em instituições de outras regiões, podendo refletir realidade diversa. As contribuições podem ser estendidas a outras universidades multicampi recentes, localizadas em municípios de pequeno porte. Além desta introdução o artigo organiza-se em quatro partes: revisão de literatura sobre os modelos explicativos da evasão e os fatores a ela associados; descrição da metodologia adotada; análise e discussão dos resultados e considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Discutir a evasão no ensino superior é tarefa que confronta, desde o ponto de partida, dois obstáculos simultâneos: a dificuldade em identificar um padrão nos fatores que levam os estudantes a abandonar seus cursos e a ausência de uma definição consensual do próprio conceito. Lima e Zago (2018, p. 132) descrevem com precisão essa dificuldade ao observar que "uma das maiores dificuldades encontradas nos estudos da evasão na educação superior é a própria diversidade conceitual entorno do tema. Por se tratar de um termo polissêmico, a evasão pode ser compreendida como abandono, desistência, fracasso, saída definitiva do curso, da instituição e/ou do sistema escolar". Coimbra, Silva e Costa (2021) apontam que uma definição

de evasão restrita à perda de vínculo diz muito pouco sobre o fenômeno. Ao enfatizar as formas de desligamento e negligenciar as razões que as animam, ela compromete tanto a precisão diagnóstica quanto a eficácia das políticas de enfrentamento.

2.1 MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DA EVASÃO

No mapeamento da produção bibliográfica sobre evasão, verifica-se o predomínio de estudos de caso que analisam o fenômeno em cursos e instituições específicos. Esse recorte limita a construção de modelos analíticos de maior alcance, capazes de orientar políticas públicas em escala sistêmica.

O ponto de partida seminal da literatura internacional encontra-se em Vincent Tinto (1975), publicado na *Review of Educational Research*. Tinto identificou dois problemas fundamentais nas pesquisas: 01 - a inadequação das definições de evasão, que reunia formas muito distintas de saída sob um único conceito, e 02 - a ausência de modelos teóricos longitudinais capazes de explicar os processos de interação entre o indivíduo e a instituição ao longo do tempo. Para o autor, sem essa distinção, os achados tornavam-se contraditórios e as implicações para as políticas institucionais, equivocadas. Seu modelo propõe que a permanência resulta da integração acadêmica e social do estudante à vida universitária. Nierotka, Salata e Martins (2023, p. 20) revisitam esse modelo e reforçam que "a evasão deve ser compreendida como o ponto final de um processo mais longo que envolve um distanciamento tanto acadêmico quanto interpessoal entre os estudantes e a instituição de ensino".

Bean (1980) complementa essa perspectiva ao incorporar fatores organizacionais e externos. Baseado na teoria da rotatividade organizacional, Bean argumenta que as intenções de permanência ou evasão são moldadas não apenas pela qualidade da integração interna, mas também por variáveis externas como as condições do mercado de trabalho, as expectativas de retorno financeiro da formação e a influência do ambiente familiar e social. O modelo de Bean desloca parte da responsabilidade sobre a evasão para dimensões que escapam ao controle imediato da instituição, mas que, ainda assim, podem ser atenuadas por políticas institucionais bem desenhadas.

Cabrera *et al.* (1992) integraram os dois modelos, produzindo o Modelo Integrado de Persistência Estudantil, que articula as dimensões acadêmicas, financeiras, sociais e institucionais em um único referencial analítico. O modelo demonstra que a continuidade dos estudos não depende apenas do ambiente interno da instituição, mas também de pressões externas, como dificuldades financeiras, responsabilidades familiares e demandas de trabalho. Os autores sustentam que a permanência resulta da interação entre apoio institucional, integração acadêmica e social, condições financeiras favoráveis, autoeficácia e crença na própria capacidade, além do compromisso com o percurso formativo. O referencial compreende o estudante como sujeito complexo, influenciado por múltiplas dimensões simultaneamente, e enfatiza que as políticas

de permanência devem ultrapassar o âmbito pedagógico, contemplando igualmente ações de assistência social e econômica.

No Brasil, Coimbra, Silva e Costa (2021) propõem uma tipologia fundamentada nas causalidades do desligamento. Os autores distinguem três categorias. A evasão por exclusão seria "a perda de vínculo que se apresentar como um fracasso institucional, uma incapacidade do Estado de garantir o acesso a um direito" (Coimbra; Silva; Costa, 2021, p. 13), decorrente de distorções nas estruturas curriculares ou de incapacidade institucional em combater vulnerabilidades. A evasão para inserção é definida como "o trânsito de discentes entre cursos ou instituições originado pela busca de novas oportunidades" (Coimbra; Silva; Costa, 2021, p. 14), que não configuraria problema a ser enfrentado institucionalmente. Por fim, a evasão por externalidades corresponde à perda de vínculo por motivos involuntários, como o óbito. Segundo os autores, a distinção entre essas categorias é condição necessária para a formulação de políticas adequadas a cada tipo de fenômeno.

Para o Inep, a evasão é a "saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior à de ingresso" (Brasil, 2017a, p. 9). Baggi e Lopes (2011, p. 355) registram que a evasão é "um fenômeno social complexo" (Gaioso, 2005 *apud* Baggi; Lopes, 2011) que constitui "um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas".

Lima e Zago (2018), em pesquisa exploratória em instituição comunitária na região oeste de Santa Catarina, identificaram a ausência de consenso sobre o conceito de evasão e descreveram cinco modalidades de saída: trancamento, cancelamento, abandono, transferência interna e transferência externa. Polydoro (2000), em sua pesquisa sobre o trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário, demonstrou que a suspensão temporária do vínculo constitui indicador relevante de risco de evasão definitiva, evidenciando que a saída raramente é abrupta. Essa perspectiva longitudinal ressoa com o modelo de Tinto (1975) e reforça a importância de sistemas de monitoramento que identifiquem estudantes em situação de vulnerabilidade antes que o afastamento se torne irreversível.

No Brasil, existe significativa diversidade de concepções de evasão, que Silva e Mariano (2021) agrupam em três grandes orientações: as que analisam a evasão a partir de três dimensões (evasão de curso, da instituição e do sistema); as que partem da trajetória discente para verificar a evasão; e as que concebem a evasão como problema público apenas quando fatores excludentes independentes da vontade do discente implicam sua saída total do ensino superior. Essa diversidade conceitual tem impacto direto na formulação e avaliação das políticas institucionais de permanência.

Santana (2016) propõe uma perspectiva complementar para analisar esse fenômeno. Compreender a combinação de fatores que fortalece a permanência constitui elemento igualmente crucial para o

diagnóstico. O autor denomina "potência do sobrevivente" o conjunto de condições que favorece a conclusão do curso, argumentando que as políticas de apoio devem ser construídas a partir do estudo tanto dos que evadem quanto dos que persistem. Sousa *et al.* (2024) demonstraram que evasão de curso e evasão do sistema são fenômenos distintos, cada um influenciado por variáveis específicas, confirmando a necessidade de abordagens diferenciadas.

2.2 DIMENSÕES E FATORES ASSOCIADOS À EVASÃO

A dimensão socioeconômica ocupa lugar central entre os fatores associados à evasão. Para Schirmer e Tauchen (2019 *apud* Santos; Pilatti; Bondarik, 2022, p. 296): "a evasão não é meramente uma questão educacional. Trata-se de um fenômeno complexo produzido por múltiplas causas que, para seu enfrentamento, exige sua compreensão também nos contextos socioeconômico, político e cultural". Abreu e Ximenes (2021) realizaram pesquisa qualitativa com estudantes de baixa renda de duas universidades públicas brasileiras e identificaram que há na dimensão material da permanência:

> falta de recursos para a subsistência, moradia distante da universidade ou deslocamento do local de origem, necessidade de conciliar trabalho e estudo, falta de acesso a livros e equipamentos didáticos de qualidade. Dessa forma, visualiza-se a imprescindibilidade das políticas assistenciais no enlace entre democratização do ensino superior, dimensão material da permanência e qualidade nos estudos. No entanto atenta-se para o caráter focalizado e insuficiente dessas políticas, diante da grande demanda de alunos. (Abreu; Ximenes, 2021, p. 9)

Na dimensão subjetiva, o fator socioeconômico opera como marcador de fronteiras entre grupos no interior do ambiente acadêmico. As autoras concluem que a complexidade das questões apresentadas requer reestruturação intersetorial das universidades e que a assistência estudantil, embora imprescindível, mostra-se insuficiente diante da amplitude das demandas.

A saúde mental dos estudantes ocupa posição de crescente centralidade entre os fatores de risco para o abandono do ensino superior. Araújo *et al.* (2023), em pesquisa com 110 estudantes evadidos de uma universidade federal, identificaram o adoecimento psíquico como um dos principais determinantes da evasão, associado a problemas financeiros e à dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Os dados revelam que a maioria dos estudantes abandonou o curso nos semestres iniciais, sendo 34% no primeiro semestre e 17% no segundo, ou seja, mais da metade dos participantes desistiu ainda no primeiro ano de curso. Os autores registram ainda que:

> os relatos indicam episódios de depressão, ansiedade e síndrome do pânico, e muitos associaram o surgimento e o agravamento desses sintomas à universidade e ao sentimento de que não havia ninguém a quem pedir ajuda naquele contexto. (Araújo *et al.*, 2023, p. 10)

Trata-se de padrão consistente com os achados de Nierotka, Salata e Martins (2023), que identificaram a evasão como mais acentuada no primeiro ano, conforme revela a análise da função de risco:

> o risco de evasão é significativamente maior nos dois primeiros anos, principalmente no primeiro (risco de 0,21) e no segundo (risco de 0,15) semestres. Ao chegar no sexto semestre, o risco já é bem menor (0,05). A partir da função de sobrevivência, verificamos que, ao final do primeiro ano, somente 66% dos estudantes haviam sobrevivido, e que, ao final de dois anos, apenas 52% dos estudantes não haviam experimentado o evento de evasão de curso. (Nierotka; Salata; Martins, 2023, p. 11)

O estudo de Araújo *et al.* (2023) acrescenta dados relevantes: 71% dos respondentes mudaram de universidade (evasão da instituição), enquanto 28% abandonaram definitivamente ou temporariamente o ensino superior (evasão do sistema). Dos estudantes que mudaram de universidade, apenas 16% permaneceram no mesmo curso, sugerindo que a insatisfação com a escolha profissional é fator significativo. Além disso, 72% dos participantes afirmaram já ter iniciado outra graduação, o que indica que nem toda evasão representa abandono definitivo da formação superior, dialogando com a tipologia proposta por Coimbra, Silva e Costa (2021) sobre a evasão para inserção. Hashimoto, Magnoni e Capellini (2024, p. 11) corroboram esse diagnóstico ao identificar que "os fatores categorizados como pessoais foram os que apresentaram maior incidência, sendo os principais motivos apontados pela maioria dos alunos que abandonaram cada curso: insatisfação com a escolha profissional, insatisfação com o rendimento acadêmico e problemas familiares e de saúde".

Nierotka, Salata e Martins (2023), em estudo longitudinal com coorte de 1.391 ingressantes em 2013 na Universidade Federal da Fronteira Sul, verificaram que o risco de evasão de curso é pouco influenciado pelo nível socioeconômico dos estudantes, resultado contraintuitivo que os autores explicam pela hipótese de que os estudantes de baixa renda que efetivamente chegam à universidade já são altamente selecionados em termos de habilidades cognitivas e não cognitivas. As variáveis de trajetória durante o curso mostraram-se mais relevantes: "o efeito marcante da primeira opção de curso aponta para o papel da chamada 'evasão voluntária', que muitas vezes se dá em função da falta de identificação do aluno com o curso no qual ingressou" (Nierotka; Salata; Martins, 2023, p. 20). Os autores acrescentam que "o efeito do apoio social mostra como políticas voltadas para a permanência dos estudantes no ensino superior podem ser muito eficazes em reduzir os riscos de evasão" (Nierotka; Salata; Martins, 2023, p. 20).

Sousa *et al.* (2024) aprofundam essa perspectiva ao demonstrar que a identificação com o curso e com o corpo docente exerce efeito protetor significativo: "a probabilidade dos estudantes que se identificam com o curso e com os professores mudarem de curso é 61% e 53% menor, ao nível de significância de 5%. Já a probabilidade desses deixarem o ensino superior é 71% e 50% menor" (Sousa *et al.*, 2024, p. 16). Esse dado aponta o professor como elemento-chave na formação e na percepção dos estudantes quanto às

oportunidades do curso, dimensão ainda insuficientemente explorada nas políticas institucionais de permanência.

Garcia, Lara e Antunes (2021), em estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso, identificaram que tanto o fenômeno da evasão quanto os fatores determinantes do fenômeno variam de acordo com a área do conhecimento dos cursos. Os fatores identificados dividem-se em individuais (condições pessoais, vocacionais, financeiras e de aprendizagem), internos à instituição (ensino, organizacionais, assistência estudantil e infraestrutura) e externos (mercado de trabalho). Lima e Castro (2021) acrescentam, especificamente para a educação a distância, a falta de tempo para os estudos, a dificuldade em conciliar vida acadêmica e profissional, as restrições financeiras, os fatores cognitivos e a ineficiência dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) como determinantes recorrentes.

A incidência diferenciada da evasão conforme o curso, o perfil discente e as condições socioeconômicas constitui achado robusto na literatura. Bardagi e Hutz (2005) verificaram que os índices de abandono variam em IES públicas ou privadas, entre 20 e 50%, sendo que cerca de 60% dos evadidos abandonam o curso nos primeiros anos e aproximadamente 50% já nos primeiros três meses do período letivo inicial, quando o vínculo com a instituição ainda não se consolidou. Os autores identificaram, ainda, que cursos de menor prestígio social, em especial as licenciaturas, apresentam os maiores índices de abandono, ao passo que cursos de elevado prestígio, como Medicina e Direito, tendem a registrar taxas mais baixas; esse gradiente indica que o comprometimento do estudante é também mediado pelo valor social atribuído à formação escolhida. Adachi e Peixoto (2005), em estudo de caso da UFMG no período de 2000 a 2007, constataram que "os cursos que apresentaram os maiores índices de evasão são aqueles que exigem notas mais baixas para o ingresso no vestibular da UFMG, são graduações de baixo prestígio social e cujo perfil do ingressante caracteriza-se por ser desfavorecido socioeconômico e culturalmente" (Adachi; Peixoto, 2005, p. 4).

A variável racial emerge como dimensão analítica indispensável no estudo da evasão nas universidades públicas brasileiras. Costa e Picanço (2020, p. 300) afirmam que "se os problemas para a permanência e os riscos de evasão são reais para qualquer aluno em processo de formação, seja pela incapacidade de conciliar horários de estudo ou pela incompatibilidade entre trabalho e estudo, seja por dificuldades de integração, por reprovações, entre outros fatores, para os ingressantes vindos de camadas populares, em especial alunos pobres e negros, a manutenção no ensino superior toma contornos mais dramáticos e específicos". Os resultados indicam que a expansão do acesso precisa ser acompanhada de políticas de permanência que considerem a estratificação racial do corpo discente, sob pena de reproduzir, no interior da universidade, as mesmas hierarquias que o sistema de cotas buscou combater na entrada. Nierotka, Salata e Martins (2023, p. 21) confirmam essa dimensão ao demonstrar que "negros têm risco de

evasão quase 30% maior do que brancos, sendo esse um resultado altamente significativo, mesmo quando os demais fatores mantêm-se constantes".

A condição do estudante-trabalhador constitui fator de risco amplamente documentado, em especial em cursos cujo perfil discente é marcado pela necessidade de conciliação de atividades acadêmicas e profissionais. Durso e Cunha (2016, p. 5) fundamentam esse risco na teoria do custo-benefício do Modelo Integrado de Estudante de Bean (1980): "o indivíduo deixa de fazer uma determinada tarefa, como continuar com os estudos, por exemplo, quando uma atividade concorrente apresentar maior benefício para o mesmo nível de custo ou menor custo para o mesmo nível de benefício". Sousa *et al.* (2024, p. 17) quantificam esse efeito ao demonstrar que "cada aumento de ponto na escala de Likert, confirmando a existência de incompatibilidade entre vida acadêmica e trabalho, está associado ao aumento da probabilidade do estudante deixar o ensino superior na ordem de grandeza de 315%".

A essa dinâmica articula-se a dimensão vocacional. Ariovaldo e Nogueira (2021, p. 6) demonstram, em estudo sobre a influência do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) nas escolhas pelos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa, que "se o aumento da demanda pelas licenciaturas decorre de uma escolha estratégica pelos cursos que se mostraram de ingresso possível dada a nota do Enem, e não por aqueles mais desejados, pode-se esperar também que esteja associada a uma elevação das taxas de evasão e de não matrículas". O achado dialoga diretamente com a proposição de Tinto (1975) de que a probabilidade de evasão está em parte associada às intenções e ao comprometimento do estudante em relação à sua formação, e com a revisão de Bardagi e Hutz (2005), que identificaram o aspecto vocacional como de influência particularmente relevante no contexto brasileiro, onde a decisão de escolha do curso precede o ingresso na universidade.

A identificação de preditores observáveis da evasão a partir de dados institucionais constitui avanço metodológico relevante para o planejamento de ações preventivas. Silva (2013), em pesquisa com 4.061 estudantes de uma instituição privada tradicional de São Paulo, aplicou modelo de *duration* para identificar as variáveis que influenciam a decisão de evadir nos cursos de graduação da área de negócios entre 2006 e 2009. Os resultados indicam que a reprovação em disciplinas, o aumento no valor das mensalidades, a pendência com pagamentos, a idade mais elevada e o sexo aumentam as chances de abandono; inversamente, o avanço no percentual cursado, a bolsa ProUni, a ausência de outras fontes de renda, as notas intermediárias satisfatórias, a participação em programa de nivelamento e a nota obtida na prova de língua portuguesa no processo seletivo reduzem os riscos de desistência. O modelo revelou ainda uma dependência de duração positiva nos primeiros semestres. Os riscos de evadir são mais elevados logo após o ingresso e vão se reduzindo, progressivamente, à medida que o estudante avança no curso, com inflexão a partir do terceiro semestre.

Silva *et al.* (2025), em análise dos determinantes da evasão no ensino superior a distância, demonstraram que a variação entre instituições é expressiva e que características como idade, gênero e origem da escola exercem efeito significativo, reforçando a perspectiva de que não existe modelo universal de evasão. Sousa *et al.* (2024) acrescentam que a probabilidade de abandono aumenta com a idade do estudante, que tende a ser mais rigoroso na ponderação da relação custo-benefício de permanecer no curso, dado de particular relevância para universidades que atendem estudantes trabalhadores. O Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp, 2025) revela que, entre os cursos com maior taxa de desistência na rede privada, a Engenharia ocupa posição de destaque, situação que preocupa o mercado de trabalho diante de um déficit estimado de 75 mil profissionais no país (CREA-RJ, 2024).

A revisão da produção acadêmica brasileira sobre evasão revela, por outro lado, um traço estrutural que limita o avanço do campo. Morosini *et al.* (2012), ao mapear a produção publicada nos principais periódicos Qualis da área de Educação entre 2000 e 2011, identificaram que a maioria dos trabalhos era constituída de estudos de caso restritos a um único curso em uma única IES pública federal, com predomínio de abordagens qualitativas e baixo investimento teórico. Castro e Teixeira (2014) reforçam essa caracterização ao observar que as pesquisas brasileiras sobre evasão tendem a ser descritivas e exploratórias, e que, quando lançam mão de algum referencial teórico, recorrem quase exclusivamente à teoria de Tinto, insuficiente para dar conta das especificidades do contexto nacional. Baggi e Lopes (2011, p. 371) apontam que a relação entre evasão e avaliação institucional permanece como um dos campos mais subexplorados da pesquisa sobre ensino superior, campo ainda mais restrito do que a própria reflexão sobre o fenômeno da evasão.

A revisão sistemática conduzida por Teixeira, Mentges e Kampff (2018), que analisou 45 trabalhos publicados entre 2013 e 2018, em três bases de dados brasileiras e latino-americanas, fornece um mapeamento de alta relevância sobre a hierarquia dos fatores de evasão e das estratégias de retenção. No que se refere às causas, os motivos de cunho vocacional ou indecisão profissional foram os mais recorrentes, presentes em 16 dos 34 trabalhos que detalhavam causas específicas, seguidos pelas condições socioeconômicas e dificuldades financeiras (15 trabalhos), pelo baixo desempenho e reprovações nas disciplinas (9 trabalhos), pela dificuldade de conciliar curso e trabalho (8 trabalhos) e pelos fatores didático-pedagógicos dos professores (8 trabalhos). Os autores constatam que na grande maioria das investigações os documentos descrevem não encontrar iniciativas institucionais adequadas para promover a permanência dos estudantes, encerrando suas pesquisas com recomendações ou sugestões genéricas (Teixeira; Mentges; Kampff, 2018, p. 4). Apenas sete dos 45 trabalhos indicaram ações institucionais concretas em operação. Registra-se ainda diferença de abordagem por tipo de IES, já que nas públicas predomina a investigação das causas e, nas privadas, valorizam-se as soluções e os serviços de retenção.

A diversidade de fatores e de perfis de risco identificados pela literatura exige que as políticas institucionais de permanência sejam multidimensionais, articulando ações nas esferas financeira, acadêmica, psicossocial e organizacional, de modo a responder à complexidade do fenômeno em cada contexto específico. O Quadro 1 sintetiza os principais fatores apontados pela literatura analisada.

Quadro 1 – Fatores associados à evasão no ensino superior brasileiro, conforme literatura analisada

Estudo	**Fatores associados à evasão**
Abreu e Ximenes (2021)	Falta de recursos para subsistência, moradia distante, necessidade de trabalhar, déficit de integração social. Assistência estudantil imprescindível, porém insuficiente para estudantes em situação de pobreza.
Garcia, Lara e Antunes (2021)	Fatores individuais (pessoais, vocacionais, financeiros, de aprendizagem), internos (ensino, organizacionais, infraestrutura, assistência estudantil) e externos (mercado de trabalho). Variação expressiva entre áreas do conhecimento.
Lima e Castro (2021)	Falta de tempo para os estudos, dificuldade em conciliar vida acadêmica e profissional, restrições financeiras, fatores cognitivos, ineficiência dos PPCs, tensões nas relações com docentes e tutores.
Araújo *et al.* (2023)	Adoecimento psíquico, problemas financeiros, conciliação estudo-trabalho, didática dos professores, dificuldade de aprendizagem. Mais de 51% dos evadidos abandonaram no primeiro ano.
Nierotka, Salata e Martins (2023)	Nível socioeconômico não é preditor robusto. Evasão mais acentuada no 1º ano; homens e negros evadem mais. Notas mais altas, apoio social e ingresso na 1ª opção de curso reduzem significativamente as chances de abandono.
Hashimoto, Magnoni e Capellini (2024)	Insatisfação com a escolha profissional, problemas familiares e de saúde, dificuldades financeiras, ausência de novas metodologias. Não participação em atividades acadêmicas extracurriculares como fator de risco.
Sousa *et al.* (2024)	Questões individuais, familiares e institucionais. Evasão de curso e evasão do sistema como fenômenos distintos. Maior probabilidade de abandono entre estudantes mais velhos e do sexo masculino.
Silva *et al.* (2025)	Variação expressiva entre instituições. Idade, gênero e origem escolar com efeito significativo. Ausência de modelo universal de evasão.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O cruzamento dos achados da literatura permite identificar a integração acadêmica, o apoio financeiro, a saúde mental e a adequação vocacional como os quatro eixos prioritários de qualquer política institucional de permanência. A ausência de intervenção em qualquer um desses eixos compromete a efetividade das ações nos demais, dado o caráter interdependente dos fatores de risco identificados.

3 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, cuja finalidade consistiu em analisar os PDIs da UFVJM a fim de verificar em que medida as estratégias institucionais neles delineadas estão alinhadas às causas da evasão estudantil apontadas pela literatura especializada.

A escolha do enfoque qualitativo justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno da evasão a partir do sentido e da intencionalidade presentes nos discursos institucionais. Os PDIs são documentos de caráter estratégico e normativo cujo sentido não se esgota na contagem de termos, mas na interpretação dos valores, das intenções e dos pressupostos que articulam sua estrutura discursiva.

Para a revisão sistemática da literatura, realizou-se busca de artigos nas bases de dados Scopus, SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Web of Science e PsycINFO, utilizando como descritores os termos "evasão", "ensino superior" e "permanência estudantil", separados pelo operador booleano "ou". Após a recuperação dos resultados iniciais, foram aplicados filtros para selecionar artigos científicos de acesso aberto. Complementarmente, foram incorporados estudos clássicos e seminais - Tinto (1975), Bean (1980) e Cabrera *et al.* (1992) -, indispensáveis à fundamentação teórica do modelo analítico adotado. Recomenda-se, em versões futuras do manuscrito, substituir as referências provenientes de anais de congressos - Adachi e Peixoto (2005), Durso e Cunha (2016), Morosini *et al.* (2012) e Teixeira, Mentges e Kampff (2018) - por artigos publicados em periódicos indexados ou reposicioná-las como referências secundárias de apoio.

No que se refere à análise de conteúdo, optou-se pelo método proposto por Bardin (2016), em razão de sua natureza sistemática e objetiva na descrição e interpretação das mensagens. A abordagem organiza-se em três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Na pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante dos PDIs, à seleção dos trechos pertinentes e à constituição do corpus final. Na fase de exploração, o material textual foi submetido à análise lexical por meio do software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que possibilitou a aplicação da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

A CHD é uma técnica estatística que agrupa segmentos de texto com base na coocorrência de vocábulos, formando classes de palavras que refletem campos semânticos homogêneos. Essa técnica mostrou-se especialmente adequada à investigação de documentos institucionais estratégicos por possibilitar a apreensão tanto da estrutura formal do discurso quanto dos valores e pressupostos subjacentes às políticas educacionais neles expressos.

O corpus da pesquisa foi constituído pelas versões integrais dos PDIs da UFVJM referentes a 2012-2016, 2017-2021 e 2024-2028, obtidos em meio digital a partir do site da universidade. A escolha desses três documentos permite realizar uma análise dialógica ao longo de mais de uma década de planejamento

institucional, identificando continuidades, rupturas e a evolução das diretrizes de enfrentamento da evasão. Registra-se que, entre o término da vigência do PDI 2017-2021 e o início do PDI 2024-2028, a UFVJM operou sem novo plano formalizado, situação que deve ser explicitada na análise das descontinuidades do planejamento estratégico institucional.

Foram identificadas três categorias, denominadas: expansão multicampi, governança institucional e integração ensino-pesquisa-extensão, conforme figura 1.

Figura 1 - Dendograma gerado a partir do corpus textual



Fonte: Software Iramuteq

A interpretação dos resultados seguiu o procedimento de análise de conteúdo, conforme as orientações de Bardin (2016), buscando articular as classes obtidas na CHD a categorias analíticas temáticas relacionadas às dimensões explicativas da evasão propostas no Modelo Integrado de Persistência Estudantil de Cabrera *et al.* (1992). A etapa final consistiu na interpretação inferencial, na qual as categorias emergentes foram confrontadas com o referencial teórico e com as evidências empíricas descritas nos PDIs, permitindo a construção de uma análise sobre a aderência das políticas de permanência estudantil da UFVJM às dimensões teóricas de persistência no ensino superior.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de conteúdo dos PDIs da UFVJM (2012-2016, 2017-2021 e 2024-2028), processada pelo software IRaMuTeQ, permitiu identificar três categorias analíticas centrais derivadas da Classificação Hierárquica Descendente. Essas categorias foram interpretadas à luz do Modelo Integrado de Persistência Estudantil de Cabrera *et al.* (1992). A seguir, apresentam-se as categorias com suas respectivas análises, ancoradas em excertos verificados do corpus documental.

4.1 CATEGORIA INSTITUCIONAL: EXPANSÃO MULTICAMPI

A primeira categoria revela a ênfase institucional no processo de expansão e consolidação dos campi, destacando a infraestrutura e a gestão multicampi como elementos centrais da política de desenvolvimento da UFVJM. A compreensão dessa trajetória é indispensável para contextualizar os desafios de permanência que se acumulam ao longo dos três ciclos de planejamento.

O PDI 2012-2016 declarava como missão "Promover o desenvolvimento científico, econômico e sócio-cultural da sua região, assegurando o ensino de qualidade em diferentes áreas do conhecimento, respeitando a natureza, inspirado nos ideais da democracia, da liberdade e da solidariedade" (UFVJM, 2012, p. 14). Nesse ciclo, a ênfase recaía sobre a expansão do acesso e a interiorização do ensino superior, com a criação de novos campi em Teófilo Otoni, Janaúba e Unaí. O documento reconhecia, entre os objetivos estratégicos, a necessidade de "ampliar as condições de acesso e permanência de estudantes por meio do aumento e consolidação dos cursos de graduação e pós-graduação" (UFVJM, 2012, p. 144). A formação docente continuada, prevista no PDI 2012-2016 e articulada à Semana de Formação Pedagógica Docente, já incluía entre seus eixos a "avaliação crítica da retenção e da evasão dos estudantes" (UFVJM, 2012, p. 84), o que indica que o tema não era de todo alheio ao planejamento, embora ainda sem indicadores específicos ou metas mensuráveis.

No campo da assistência estudantil, o PDI 2012-2016 descreve o Programa de Assistência Estudantil (PAE) como "o conjunto de ações implementadas pela Diretoria de Assistência Estudantil (DAE), com o intuito de favorecer a permanência na instituição e, por conseguinte, a conclusão de curso dos discentes matriculados na UFVJM, os quais se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica" (UFVJM, 2012, p. 75). Naquele ciclo, o PAE já ofertava bolsa permanência, auxílio alimentação, auxílio creche, auxílio material pedagógico e auxílio transporte, com um total de 6.290 atendimentos no campus de Diamantina e 2.670 em Teófilo Otoni entre 2007 e 2011 (UFVJM, 2012, p. 75). Esses números evidenciam a expressividade da demanda por apoio socioeconômico desde os anos iniciais da instituição e prenunciam os desafios que cresceriam proporcionalmente com a expansão do corpo discente. Essa evidência dialoga com o diagnóstico de Abreu e Ximenes (2021, p. 9), que atestam a "imprescindibilidade das políticas

assistenciais" mas igualmente seu "caráter focalizado e insuficiente" diante das demandas de estudantes em contexto de pobreza.

O PDI 2024-2028, ao contextualizar a expansão institucional, registra que a UFVJM "consolidou o compromisso de atuar nos territórios da metade setentrional do estado, através de sua inserção nas quatro mesorregiões do estado de Minas Gerais" (UFVJM, 2024, p. 26). O mesmo PDI reconhece, com transparência diagnóstica incomum, que a universidade "apresenta-se como uma universidade relativamente nova, com relevante alcance regional, a qual passou por um processo abrupto de expansão e que até então carece ser concluído/consolidado em diversos aspectos - que envolvem desde a infraestrutura física necessária para o seu funcionamento até o quantitativo de pessoal efetivo e terceirizado para o cumprimento efetivo de seu papel social" (UFVJM, 2024, p. 100). Os dados de infraestrutura do PDI 2024-2028 revelam 158.739,18 m² de áreas construídas e 148.280,51 m² ainda em execução ou paralisados (UFVJM, 2024, p. 101), ilustrando a magnitude das lacunas físicas que ainda comprometem o ambiente de permanência dos estudantes.

A análise da Matriz SWOT presente no PDI 2024-2028 registra, entre as fraquezas institucionais, os "elevados índices de evasão e retenção dos estudantes em parte dos cursos de graduação e pós-graduação" (UFVJM, 2024). Esse reconhecimento formal no diagnóstico estratégico representa avanço qualitativo, pois a evasão migra da condição de dado setorial para variável estratégica, cujo enfrentamento demanda ações transversais e indicadores mensuráveis. O modelo de Cabrera *et al.* (1992), por sua vez, reconhece que as condições institucionais, expressas na qualidade da infraestrutura, na governança e na gestão de recursos, compõem dimensão essencial para a persistência acadêmica.

4.2 CATEGORIA ADMINISTRATIVA: GOVERNANÇA INSTITUCIONAL

A segunda categoria articula a dimensão administrativa da governança institucional. Os documentos analisados evidenciam progressiva sofisticação do planejamento estratégico e da avaliação contínua das metas, revelando crescente preocupação com a eficiência e a sustentabilidade das políticas educacionais.

O PDI 2017-2021 representa o primeiro avanço conceitual significativo no tratamento da evasão como problema de governança. O documento dedica uma seção específica às estratégias de combate à retenção e à evasão, com o seguinte diagnóstico:

> As políticas implantadas na última década para ampliação do acesso ao ensino superior se direcionam no sentido da democratização, buscando assegurar a jovens e adultos o direito à educação superior pública. Entretanto, não basta conceder o acesso ao ensino superior, mas é necessário garantir também a permanência e o sucesso dos estudantes. Desse modo, a qualificação do ensino requer a implantação na Instituição, de políticas efetivas de combate à evasão nos cursos de graduação. (UFVJM, 2017, p. 49)

O mesmo documento avança na proposição de uma arquitetura diagnóstica ao afirmar que "faz-se necessário implantar mecanismos para identificar as causas relacionadas a fatores quer de ordem pessoal, institucional e/ou externo, motivadoras da evasão dos cursos e da Instituição" (UFVJM, 2017, p. 49). Para a operacionalização desse diagnóstico, o PDI 2017-2021 estabelece que "os dados institucionais referentes ao desempenho discente, os quais são registrados por meio do seu sistema informatizado, são fonte para a busca de informações que permitam identificar correlações entre resultados acadêmicos e tendências de retenção e evasão, de modo a balizar o planejamento de ações preventivas" (UFVJM, 2017, p. 49). Essa perspectiva de monitoramento baseado em dados dialoga com o modelo de Tinto (1975) sobre a importância de compreender os processos de interação ao longo do tempo e com a conclusão de Nierotka, Salata e Martins (2023, p. 20) de que o desempenho acadêmico durante o curso é indicador-chave do processo de distanciamento progressivo que precede a evasão.

Para o estabelecimento de políticas eficazes, o PDI 2017-2021 propõe "a implantação e/ou consolidação de programas e ações que abranjam: a) o acolhimento e apoio acadêmico ao ingressante e ao estudante em curso; b) a formação pedagógica e apoio didático aos docentes; c) a revisão curricular dos cursos e inserção de tecnologias educacionais no ensino; e d) a promoção de melhorias na infraestrutura dos cursos" (UFVJM, 2017, p. 50). Essa estruturação em quatro frentes é coerente com a multidimensionalidade preconizada pelo Modelo Integrado de Cabrera *et al.* (1992). O documento institui ainda o Programa de Enfrentamento à Retenção e Evasão (PROGER), que abrigaria os projetos Tutoria e Sem Dúvida, além do Ciclo de Reorientação para o Desempenho Acadêmico (CIRANDA) (UFVJM, 2017, p. 50).

No PDI 2024-2028, a governança é fortalecida pela adoção de indicadores mensuráveis com linhas de base definidas. O documento estabelece como objetivo estratégico "reduzir a evasão, retenção, número de vagas ociosas e aumentar a diplomação nos cursos de graduação e pós-graduação" (UFVJM, 2024, p. 36), traduzido em duas metas verificáveis: (I2) "reduzir anualmente em 3% o índice de evasão nos cursos de graduação" a partir de uma linha de base de 25% em 2022, e (I4) "reduzir 4 pontos percentuais no índice de retenção a cada ano nos cursos de graduação" a partir de uma linha de base de 50% em 2022 (UFVJM, 2024, p. 36). A existência de indicadores com linha de base, metas anuais progressivas e responsáveis institucionais identificados (Prograd e DEAD) representa avanço qualitativo expressivo, em relação aos ciclos anteriores.

O PDI 2024-2028 também registra, na avaliação do PDI anterior, que a "redução dos índices de retenção e de evasão nos cursos de graduação" figurava entre os principais objetivos não plenamente cumpridos do ciclo 2017-2021 (UFVJM, 2024, pp. 44-45), demonstrando autocrítica institucional e a consciência de que os avanços planejados não se converteram integralmente em resultados mensuráveis.

Essa dimensão da governança - a avaliação honesta dos ciclos anteriores - é condição necessária para o aprimoramento contínuo das políticas de permanência, e sua presença no PDI 2024-2028 é, por si só, indicador de amadurecimento institucional. A governança eficiente e a coordenação entre pró-reitorias constituem elementos que reforçam a coerência interna da instituição e contribuem para a mitigação dos fatores estruturais da evasão, em linha com a perspectiva de Bean (1980) sobre a influência das condições organizacionais na persistência estudantil.

4.3 CATEGORIA ACADÊMICA: INTEGRAÇÃO ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

A terceira categoria evidencia a valorização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio estruturante da formação discente. Os PDIs explicitam diretrizes pedagógicas voltadas à formação integral em consonância com a literatura que associa integração acadêmica à permanência.

No PDI 2017-2021, a missão institucional é enunciada como "produzir e disseminar o conhecimento e a inovação integrando o ensino, a pesquisa e a extensão como propulsores do desenvolvimento regional e nacional" (UFVJM, 2017, p. 5). O documento detalha a organização acadêmica dos cursos de graduação, incluindo a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares, estratégia que busca "adiar a escolha da profissionalização precoce e especializada" (UFVJM, 2017, p. 46), estimulando a autonomia e o amadurecimento do estudante para uma escolha profissional mais assertiva. Essa medida dialoga diretamente com o dado de Araújo *et al.* (2023), que identifica a insatisfação com a escolha do curso como motivo frequente de evasão no primeiro ano, e com a análise de Ariovaldo e Nogueira (2021), que demonstram como a escolha estratégica de curso - orientada pela nota de corte, não pela vocação - eleva significativamente os riscos de abandono.

O acompanhamento discente é tratado no PDI 2017-2021 como estratégia central de combate à evasão. O documento propõe que "ações de acompanhamento sistemático e individualizado do estudante poderão ser implementadas pela Pró-Reitoria de Graduação, em parceria com os Colegiados de cursos e a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, visando apoiar o estudante na sua adaptação ao ambiente universitário e otimizar seu rendimento no desenvolvimento curricular" (UFVJM, 2017, p. 49). O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é citado como subsídio para direcionar ingressantes com deficiências de base a programas de apoio desde o início do curso, estratégia coerente com os achados de Nierotka, Salata e Martins (2023) sobre o papel preditivo do desempenho pré-universitário.

No campo dos programas acadêmicos, o PDI 2017-2021 menciona o Programa de Monitoria, o Programa de Apoio ao Ensino de Graduação (PROAE), o PET, o PIBID e o Programa de Formação Pedagógica Continuada Docente (FORPED), "voltados para a melhoria da formação dos estudantes, para a proposição de práticas e metodologias de ensino diferenciadas e para o combate à retenção e evasão" (UFVJM, 2017, p. 50). Dados do próprio PDI 2017-2021 revelam que, em 2016, o Programa de Monitoria

contava com 313 discentes bolsistas e 72 voluntários (UFVJM, 2017, p. 52). Esses programas são coerentes com o achado de Saccaro, França e Jacinto (2019 *apud* Araújo *et al.*, 2023, p. 6) de que "a participação em atividades como estágios, monitorias, projetos de extensão e iniciação científica, sejam eles remunerados ou não, reduzem consideravelmente a chance de o estudante evadir do curso", evidência que fundamenta empiricamente a estratégia de integração acadêmica ampliada, adotada pela UFVJM.

No PDI 2024-2028, o acompanhamento pedagógico é descrito como componente da seção "Estímulos à Permanência", na qual o PAE é apresentado como "um conjunto de ações que busca ampliar as condições de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, viabilizar a igualdade de oportunidades quanto ao acesso à graduação presencial e contribuir para a redução das taxas de retenção e evasão" (UFVJM, 2024, p. 96). Esse programa se insere no marco normativo estabelecido pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto n. 7.234/2010. O PAE é executado por "equipe multidisciplinar de: Assistentes Sociais, Pedagogos, Intérprete de Libras e Assistentes em Administração" (UFVJM, 2024, p. 96), e oferece os seguintes benefícios: Bolsa Integração, Auxílio-Emergencial, Auxílio-Manutenção, Auxílio-Material Pedagógico, Auxílio-Creche, Moradia Estudantil Universitária e Auxílio-Moradia (UFVJM, 2024, pp. 96-97).

Merece destaque a concepção do Auxílio-Emergencial no PDI 2024-2028, "destinado prioritariamente ao discente do primeiro e segundo semestres dos cursos de graduação presenciais da UFVJM, em dificuldades socioeconômicas emergenciais e transitórias, que ofereçam riscos à sua permanência na universidade" (UFVJM, 2024, p. 96). Essa prioridade ao período inicial dialoga diretamente com os dados de Araújo *et al.* (2023), de que mais da metade dos evadidos abandona o curso nos dois primeiros semestres, e com os resultados quantitativos de Nierotka, Salata e Martins (2023, p. 11), que demonstram risco de evasão de 0,21 no primeiro semestre e de 0,15 no segundo, os dois mais elevados de toda a trajetória acadêmica.

O Serviço de Psicologia, descrito no PDI 2024-2028, "oferece atendimento psicológico a toda comunidade da UFVJM, de todos os campi, sendo seu público prioritário os estudantes de graduação presencial e a distância, e de pós-graduação" (UFVJM, 2024, p. 98). O documento menciona ainda a existência de "Projetos de Ação Voltados para Prevenção do Suicídio e Valorização da Vida" (UFVJM, 2024, p. 98), o que indica o reconhecimento institucional do adoecimento psíquico como risco à permanência, em consonância com os achados de Araújo *et al.* (2023, p. 10), cujos relatos de campo "indicam episódios de depressão, ansiedade e síndrome do pânico", e com a recomendação de que instituições planejem "intervenções voltadas à promoção da saúde mental dos universitários, oferecendo desde o acolhimento individual até ações coletivas" (Araújo *et al.*, 2023, p. 11). Contudo, o Serviço de

Psicologia ainda carece de indicadores específicos de cobertura e metas de ampliação, lacuna que limita a avaliação de seu impacto efetivo sobre as taxas de evasão.

A ação estratégica TAS7 do PDI 2024-2028 estabelece como objetivo "fortalecer o serviço de acompanhamento pedagógico com o intuito de garantir um bom desempenho acadêmico dos estudantes assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil e sua consequente diplomação" (UFVJM, 2024, p. 41). A ação estratégica TAS10 prevê a "revisão dos regulamentos do Programa de Assistência Estudantil e elaboração da Política de Assistência Estudantil Institucional" (UFVJM, 2024, p. 41), indicando que a instituição reconhece a necessidade de um marco regulatório mais robusto para suas políticas de permanência. Contudo, a meta I5 do PDI 2024-2028, que prevê o aumento de 5% ao ano no número de estudantes com atendimentos pedagógicos entre os beneficiários do PAE, parte de linha de base de zero atendimentos em 2022 (UFVJM, 2024, p. 40), o que evidencia a incipiência atual desse serviço e a magnitude do esforço necessário para alcançar impacto significativo.

Uma lacuna relevante identificada no PDI 2024-2028 diz respeito ao Restaurante Universitário. O serviço de alimentação subsidiada está disponível apenas no Campus do Mucuri, em Teófilo Otoni (UFVJM, 2024, p. 97), deixando os demais campi sem essa forma de apoio. Dado que a falta de recursos para alimentação é identificada por Abreu e Ximenes (2021) como um dos principais fatores materiais de risco à permanência, a ausência do restaurante universitário nos campi de Diamantina, Janaúba e Unaí constitui lacuna estrutural de particular relevância, especialmente em territórios marcados por elevada vulnerabilidade socioeconômica.

4.4 SÍNTESE INTEGRATIVA DO ESTUDO

A trajetória dos três PDIs analisados não é linear nem meramente incremental, já que revela um padrão de aprendizado institucional que obedece à lógica descrita por Bean (1980), segundo a qual as condições organizacionais moldam progressivamente as intenções de permanência. No ciclo 2012-2016, a gramática institucional era a da expansão. A UFVJM construía a si mesma, enquanto compreendia a permanência como consequência natural do acesso garantido. No ciclo 2017-2021, essa gramática cedeu lugar à da responsabilização. A evasão passou a ser reconhecida como problema de governança, passível de diagnóstico causal e de intervenção programática. No ciclo 2024-2028, a gramática predominante é a da mensuração. A permanência é tratada como variável gerenciável, com metas, linhas de base e responsáveis identificados. Essa progressão configura mudança de paradigma na relação da instituição com o fenômeno, sendo irredutível à simples acumulação de programas e projetos.

O que essa trajetória revela sobre as condições de efetividade das políticas de permanência em universidades federais multicampi em regiões periféricas? Primeiro, que a expansão territorial sem consolidação simultânea de infraestrutura de apoio gera déficit estrutural de permanência que os ciclos

posteriores de planejamento herdam e apenas parcialmente compensam. Os 148.280,51 m² em obras paralisadas ou em execução descritos no PDI 2024-2028 são dados patrimoniais, mas também indicadores de que a velocidade de expansão do sistema superou a capacidade de provimento das condições materiais de permanência, na dimensão que Abreu e Ximenes (2021) identificam como determinante crítico do abandono. Segundo, que a institucionalização de indicadores mensuráveis é condição necessária, mas não suficiente, para a efetividade das políticas de permanência. O PDI 2024-2028 estabelece a meta de redução de 3% ao ano no índice de evasão a partir de uma linha de base de 25%, mas a meta I5, que prevê aumento de 5% ao ano nos atendimentos pedagógicos ao PAE, parte de uma linha de base de zero em 2022, o que significa que a capacidade de execução das ações de suporte ainda está sendo construída enquanto as metas já foram fixadas.

O terceiro resultado, de maior alcance teórico, demonstra que o modelo de Cabrera *et al.* (1992) possui validade interpretativa para o contexto das instituições multicampi brasileiras, embora exija suplementação. Nos PDIs da UFVJM, as dimensões de integração acadêmica e de apoio institucional avançam de forma mais sistemática do que as dimensões financeira e psicossocial, configurando um padrão de cobertura assimétrica que o modelo integrado, em sua formulação original, não antecipava para contextos de expansão territorial acelerada. A integração acadêmica, expressa no Programa de Monitoria, no PET, no PROAE e nos Bacharelados Interdisciplinares, dispõe de estrutura programática consolidada. A dimensão financeira, embora contemplada pelo PAE e pela Bolsa Permanência, ressente da ausência do Restaurante Universitário na maioria dos seus campi e da inexistência de uma Política de Assistência Estudantil formalizada até o último ciclo. A dimensão psicossocial, cuja centralidade é reafirmada por Araújo *et al.* (2023), recebe menção institucional mas ainda carece de indicadores de cobertura e metas de ampliação do Serviço de Psicologia.

O conjunto de evidências reunidas aponta para a hipótese de que universidades multicampi, em regiões de alta vulnerabilidade socioeconômica, operam sob o que se pode denominar assimetria de institucionalização. Os instrumentos de planejamento amadurecem mais rapidamente do que a capacidade executiva de implementar os programas neles previstos. O PDI, nesses contextos, cumpre função não apenas de orientação estratégica, mas de construção de legitimidade institucional, processo em que o discurso da permanência precede e, em parte, ancora a prática da permanência. Essa tensão entre discurso e prática não invalida os avanços identificados; ao contrário, os situa em perspectiva adequada para a formulação de recomendações realistas. A consolidação das políticas de permanência da UFVJM demanda, para além do amadurecimento dos instrumentos de planejamento, o investimento continuado nas dimensões estruturais que os ciclos anteriores não puderam completar.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo analisou os três últimos PDIs da UFVJM a fim de verificar a aderência das estratégias institucionais às causas da evasão estudantil identificadas pela literatura especializada. A análise de conteúdo (Bardin, 2016), apoiada pela Classificação Hierárquica Descendente processada no software IRaMuTeQ, permitiu identificar três categorias analíticas principais (expansão multicampi, governança institucional e integração ensino-pesquisa-extensão) à luz do referencial teórico de Cabrera *et al.* (1992), que integra os modelos de Tinto (1975) e Bean (1980).

Os resultados demonstram uma trajetória de amadurecimento institucional que se manifesta em três planos. Na dimensão conceitual, observa-se a progressão de uma compreensão pontual da evasão, no PDI 2012-2016, para o reconhecimento de sua multidimensionalidade e de sua centralidade estratégica nos PDIs subsequentes, trajetória compatível com a evolução registrada por Lima e Zago (2018, p. 158) de que "a evasão não pode ser vista como uma decisão simples e objetiva do estudante que opta em suspender ou em encerrar seus estudos, e sim que esse é efetivamente um fenômeno complexo, multifatorial, contextual, dinâmico e transitório". Na dimensão programática, registra-se a criação de programas específicos como o PROGER e o CIRANDA (PDI 2017-2021) e a ampliação e sistematização do PAE com novos serviços de acompanhamento psicopedagógico (PDI 2024-2028). Na dimensão mensuratória, observa-se a evolução de objetivos genéricos para metas quantificáveis com linhas de base e responsáveis identificados, como a meta de redução anual de 3% no índice de evasão e de 4 pontos percentuais no índice de retenção (PDI 2024-2028).

Entre os pontos fortes identificados, sobressai o reconhecimento formal da evasão como fraqueza institucional no diagnóstico SWOT do PDI 2024-2028, ao qual se somam a valorização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fator protetivo da permanência e a existência do Serviço de Psicologia com foco em prevenção do adoecimento psíquico. A priorização do Auxílio-Emergencial para estudantes dos dois primeiros semestres e a previsão de elaboração de uma Política de Assistência Estudantil institucional formalizada completam o conjunto das iniciativas institucionais mais significativas do ciclo vigente.

Persistem, contudo, lacunas relevantes. As dimensões social e financeira, identificadas por Abreu e Ximenes (2021) como centrais para a permanência de estudantes em situação de pobreza, recebem tratamento ainda insuficiente. A linha de base zero de atendimentos pedagógicos ao PAE em 2022, a ausência do Restaurante Universitário na maioria dos campi e a ausência de uma política formal de assistência estudantil evidenciam que a agenda da permanência, embora avançada no plano do discurso institucional, ainda carece de implementação plena. O adoecimento psíquico, dimensão crescentemente relevante segundo Araújo *et al.* (2023), recebe menção nos PDIs mas ainda não dispõe de indicadores específicos de cobertura ou de metas de ampliação do Serviço de Psicologia.

No plano prático, o estudo demonstra a importância de as universidades federais utilizarem seus PDIs como instrumentos de autoavaliação e de formulação de políticas públicas internas comprometidas com a permanência. A institucionalização de indicadores de evasão com linhas de base definidas, metas progressivas e responsáveis identificados, conforme iniciado no PDI 2024-2028 da UFVJM, constitui modelo replicável por outras instituições multicampi em contextos similares. Recomenda-se, em particular, a criação de sistemas de monitoramento discente que permitam identificar precocemente estudantes em processo de distanciamento acadêmico, nos moldes sugeridos por Tinto (1975) e confirmados pelos achados de Nierotka, Salata e Martins (2023).

No plano teórico, o presente estudo amplia o entendimento sobre a aplicabilidade do modelo de Cabrera *et al.* (1992) ao contexto institucional brasileiro e demonstra a legitimidade do PDI como objeto de investigação científica no campo da Administração Pública e da Política Educacional. O PDI revela os compromissos formais da instituição, mas também os valores, as prioridades e as lacunas que orientam sua prática cotidiana, constituindo, por isso, documento privilegiado para a análise das políticas institucionais de permanência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Kelma de Alencar; XIMENES, Verônica Morais. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. Psicologia USP, São Paulo, v. 32, e200067, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-6564e200067. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/kHVBq3HjpMGDyzpNLznBpnN/. Acesso em: 28 maio 2026.

ARAÚJO, Ana Carolina da Costa; PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macêdo; OLIVEIRA, Marina Cardoso de; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. Motivos da evasão universitária e serviços de apoio ao estudante. Revista Brasileira de Orientação Profissional, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 2023. DOI: https://doi.org/10.26707/1984-7270/2023v24n0102. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203077510002. Acesso em: 28 maio 2026.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. O Sisu e a escolha pelas licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 32, e06763, 2021. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v32.6763. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/6763. Acesso em: 28 maio 2026.

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Políticas públicas na educação superior: um estudo de caso da evasão discente da UFMG. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2005. [S. l.: s. n.], 2005.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/7WBgJGGG4t7YcXmTYNgmqDJ/. Acesso em: 28 maio 2026.

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

BARDAGI, Marucia; HUTZ, Claudio Simon. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. Psicologia: Revista da Vetor Editora, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 279-301, nov. 2005.

BEAN, J. P. Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. Research in Higher Education, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 155-187, 1980. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00976194.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tania F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, mar. 2003. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1252. Acesso em: 28 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores de fluxo da educação básica. Brasília: INEP, 2017a.

CABRERA, Alberto F.; CASTAÑEDA, María B.; NORA, Amaury; HENGSTLER, David. The convergence between two theories of college persistence. The Journal of Higher Education, Columbus, v. 63, n. 2, p. 143-164, 1992. DOI: https://doi.org/10.1080/00221546.1992.11778357.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 9-17, Supl. 1, 2014. DOI: https://doi.org/10.7213/psicol.argum.32.s02.AO01. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20248. Acesso em: 28 maio 2026.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e228764, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/gWgGFfnGZYkJkggZM5KS7vr/. Acesso em: 28 maio 2026.

COSTA, Andréa Lopes da; PICANÇO, Felícia. Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no ensino superior. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 281-306, maio/ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.25091/s01013300202000020003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/FWFhvCb8H4rRXBrqFXJwGWJ/. Acesso em: 28 maio 2026.

CREA-RJ. Pesquisa da Confederação Nacional da Indústria (CNI) aponta déficit de 75 mil engenheiros no país. Rio de Janeiro: CREA-RJ, 16 dez. 2024. Disponível em: https://www.crea-rj.org.br/pesquisa-da-confederacao-nacional-da-industria-aponta-deficit-de-75-mil-engenheiros-no-pais/. Acesso em: 28 maio 2026.

DURSO, Samuel de Oliveira; CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. Fatores determinantes da evasão dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. In: CONGRESSO USP DE CONTABILIDADE E CONTROLADORIA, 16., 2016, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: USP, 2016.

GARCIA, Léo Manoel Lopes da Silva; LARA, Daiany Francisca; ANTUNES, Franciano. Investigação e análise da evasão e seus fatores motivacionais no ensino superior: um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 1, p. 112-136, 2021. DOI:

https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/cgMfhzmJdTFdMZwRBs5ynQN/. Acesso em: 28 maio 2026.

HASHIMOTO, Marcelo Setsuo; MAGNONI, Maria da Graça Mello; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. As causas de evasão dos cursos de graduação de uma universidade pública estadual e as possíveis políticas públicas de enfrentamento. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, e024090, 2024. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18662. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18662. Acesso em: 28 maio 2026.

INSTITUTO SEMESP. Mapa do ensino superior no Brasil: ciclo 2019-2023. 15. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2025. Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-15/brasil/. Acesso em: 28 maio 2026.

LIMA, Jairo Gustavo de; CASTRO, Cleber Carvalho de. Fatores críticos de sucesso na evasão de alunos do ensino superior a distância. EaD em Foco, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, e1445, 2021. DOI: https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1445. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1445. Acesso em: 28 maio 2026.

LIMA, Franciele Santos de; ZAGO, Nadir. Evasão na educação superior: tendências e resultados de pesquisa. Movimento: Revista de Educação, Niterói, n. 9, p. 131-164, 2018. DOI: https://doi.org/10.22409/mov.v0i9.481. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32598. Acesso em: 28 maio 2026.

MOROSINI, Marília Costa; CASARTELLI, Alam de Oliveira; SILVA, Ana Cristina Benso da; SANTOS, Bettina Steren dos; SCHMITT, Rafael Eduardo; GESSINGER, Rosana Maria. A evasão na educação superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. Anais [...]. Zaragoza: ANPAE, 2012.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; SALATA, Andre; MARTINS, Melina Klitzke. Fatores associados à evasão no ensino superior: um estudo longitudinal. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e09961, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/198053149961. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/8zBb8Lf4LHFqPVqZz9fChHd/. Acesso em: 28 maio 2026.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SANTANA, Otacilio Antunes. Evasão nas licenciaturas das universidades federais: entre a apetência e a competência. Educação, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 311-327, 2016. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644420199. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/20199. Acesso em: 28 maio 2026.

SANTOS, Cidmar Ortiz; PILATTI, Luiz Alberto; BONDARIK, Roberto. Evasão no ensino superior brasileiro: conceito, mensuração, causas e consequências. Debates em Educação, Maceió, v. 14, n. 35, p. 294-314, maio/ago. 2022. DOI: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p294-314. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13527. Acesso em: 28 maio 2026.

SANTOS, A. R. da; PILATTI, L. A.; BONDARIK, R. Evasão nas universidades federais brasileiras: análise dos dados do INEP. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 43, e52779, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52779. Acesso em: 28 maio 2026.

SANTOS, Djair Araújo; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. O fenômeno da evasão de estudantes de graduação: uma pesquisa bibliográfica. Revista Interdisciplinar, v. 9, n. 6, e249604, 2024. ISSN: 2448-0916.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/mHnkHFCkwPBX5sNHPNqPjdH/. Acesso em: 28 maio 2026.

SILVA, Debora Bernardo da; FERRE, Adriana Aparecida de Oliveira; GUIMARÃES, Patricia dos Santos; LIMA, Ricardo de; ESPINDOLA, Isabela Battistelo. Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 27, n. 2, p. 248-259, jul. 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/mGV7CfBKqdLnMmxfbDPKnGH/. Acesso em: 28 maio 2026.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/i/2013.v18n2/. Acesso em: 28 maio 2026.

SILVA, M. G. M.; MARIANO, C. B. Evasão no ensino superior: debate teórico-conceitual. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e248021, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.248021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/MZrqkwW8NTDrPqzfZFqLWDs/. Acesso em: 28 maio 2026.

SILVA, Alana Ramos da; PEREIRA, Fernanda Cristina; MENDONÇA, Rafael De Souza; DELGADO, Karina Valdivia. Uma análise dos determinantes da evasão no ensino superior EaD. EaD em Foco, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, e2322, 2025. DOI: https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2322. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2322. Acesso em: 28 maio 2026.

SOUSA, Sandra Carvalho; ALMEIDA, Alexandre Nascimento de; CASTIONI, Remi; PIRES, Maria Raquel Gomes Maia. Evasão de curso e do sistema na graduação de saúde coletiva. Pro-Posições, Campinas, v. 35, e2024c0404BR, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0031BR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/qP4Rb9hFTX7T4htyLCTFpyp/. Acesso em: 28 maio 2026.

TEIXEIRA, Rita Petrarca; MENTGES, Manuir José; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. Evasão no ensino superior: um estudo sistemático. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: PUCRS, 2018. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/185044. Acesso em: 28 maio 2026.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. DOI: https://doi.org/10.3102/00346543045001089.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Plano de desenvolvimento institucional 2012-2016. Diamantina: UFVJM, 2012. Disponível em: https://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_view/4632-.html. Acesso em: 28 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Plano de desenvolvimento institucional 2017-2021. Diamantina: UFVJM, 2017. Disponível em: https://portal.ufvjm.edu.br/page/acesso-a-informacao/institucional/bases-juridicas/bases-juridicas-1/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-da-ufvjm-2017-2021/view. Acesso em: 28 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Plano de desenvolvimento institucional 2024-2028. Diamantina: UFVJM, 2024. Disponível em: https://portal.ufvjm.edu.br/page/acesso-a-informacao/institucional/bases-juridicas/bases-juridicas-1/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-da-ufvjm-2024-2028/view. Acesso em: 28 maio 2026.

UM OLHAR ALÉM DO DIAGNÓSTICO: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA NO ESPAÇO ESCOLAR

A LOOK BEYOND THE DIAGNOSIS: WELCOMING AND BELONGING OF STUDENTS WITH ASD IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-026

Meiry Cristiane Richil de Carvalho
Mestranda em Agroecologia
Universidade Estadual de Roraima
Boa Vista - Roraima
E-mail: meiryrichil10@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2048503580746268

Alexssandra de Lemos Pinheiro
Mestrado em Ensino de Ciências
Universidade Estadual de Roraima
Boa Vista - Roraima
E-mail: alexialemos2019@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1562753595323246

Ronilda Roacab de Meneses
Mestrado
UNIVATES
Boa Vista - Roraima
E-mail: oroacab@hotmail.com

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim - PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894893318107621

Rejane Macedo Martins
MBA em Gestão de Projetos
Anhanguera Educacional
Rio Grande - RS
E-mail: rejane.macedo@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8933668438830894

Suzana Almeida Coelho
Especializaçãoem Ensino Especial e Ed. Inclusiva
FACINTER
E-mail: suzzibarbye@bol.com.br

Javan Ferreira
Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP; Especialista em Psicopedagogia, Licenciado em Pedagogia e Sociologia
E-mail: javanfpr@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9865058959427944
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5476-6550

Pedrina Daiane Tomaz Andrade
Mestranda em Ensino na Educação Básica
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Teresina - Piauí, Brasil
E-mail: pedrinadaianetomaz@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7887681761018987

Marinalva Mendes Rodrigues Lopes Leite
Especialista em Psicopedagogia atuação clínica institucional e hospitalar
Especialista em Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva no Atendimento Educacional Especializado
Licenciatura Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - UEMA
Codó - Maranhão
E-mail: omundodocedamary@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5910017539915036

Iraneide Dias da Silva
Pós-graduação em: Gestão e Psicopedagogia Institucional (2018); Análise do Comportamento Aplicada ABA na Alfabetização de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2022); Neuropsicopedagogia Clínica (2024)
Paudalho – PE
E-mail: Iraneidedias94@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1218063772030815

RESUMO

O presente capítulo discute a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizando a necessidade de ampliar o olhar educacional para além das características diagnósticas e dos aspectos clínicos da condição. Parte-se do entendimento de que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve processos de acolhimento, pertencimento, participação e reconhecimento das singularidades dos estudantes. O objetivo consiste em refletir sobre os desafios e as possibilidades da construção de ambientes escolares inclusivos, considerando o papel da escola, da família, da formação docente e das práticas pedagógicas na promoção de experiências educativas significativas para estudantes com TEA. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos que discutem inclusão escolar, justiça social, formação docente, inovação pedagógica e Transtorno do Espectro Autista. Os resultados evidenciam que a efetivação da inclusão demanda ações que ultrapassem adaptações pontuais, exigindo mudanças culturais e pedagógicas capazes de fortalecer vínculos, promover a participação ativa e garantir

condições de aprendizagem compatíveis com as necessidades dos estudantes. Conclui-se que o acolhimento e o pertencimento constituem dimensões fundamentais para a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com TEA, exigindo o compromisso coletivo de gestores, professores, famílias e demais profissionais envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar; Acolhimento; Pertencimento; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This chapter discusses the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), emphasizing the need to broaden the educational perspective beyond diagnostic characteristics and clinical aspects of the condition. It is based on the understanding that inclusion is not limited to physical access to school but also involves processes of welcoming, belonging, participation, and recognition of students' individual characteristics. The objective is to reflect on the challenges and possibilities involved in building inclusive educational environments, considering the role of schools, families, teacher education, and pedagogical practices in promoting meaningful educational experiences for students with ASD. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study based on the analysis of books, scientific articles, and documents addressing school inclusion, social justice, teacher education, pedagogical innovation, and Autism Spectrum Disorder. The findings indicate that effective inclusion requires actions that go beyond isolated adaptations, demanding cultural and pedagogical changes capable of strengthening bonds, encouraging active participation, and ensuring learning conditions compatible with students' needs. It is concluded that welcoming and belonging are essential dimensions for the permanence and development of students with ASD, requiring the collective commitment of administrators, teachers, families, and other professionals involved in the educational process.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; School inclusion; Welcoming; Belonging; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva passou a ocupar posição central nos debates educacionais, impulsionada por transformações sociais, avanços legais e pela crescente defesa do direito à educação para todos. A ampliação do acesso à escola por estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras necessidades específicas representou um importante avanço no campo das políticas públicas educacionais. Entretanto, a simples presença desses estudantes no ambiente escolar não

garante, por si só, processos efetivos de inclusão, participação e aprendizagem. Nesse contexto, emerge a necessidade de refletir sobre as condições que favorecem não apenas o acesso, mas também a permanência, o acolhimento e o pertencimento dos sujeitos nos espaços educativos.

Entre os diversos públicos contemplados pelas políticas inclusivas, destacam-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença nas escolas brasileiras tem se tornado cada vez mais frequente. O TEA caracteriza-se por diferenças relacionadas à comunicação, à interação social e aos padrões comportamentais, manifestando-se de maneira heterogênea e em diferentes níveis de suporte. Conforme descrevem Viana et al. (2020), o transtorno apresenta múltiplas formas de manifestação, exigindo compreensão individualizada e estratégias educacionais capazes de respeitar as particularidades de cada estudante. Os autores ressaltam que o diagnóstico do TEA é complexo e que as intervenções precoces contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e comunicacional dos indivíduos.

Embora os avanços científicos tenham ampliado o conhecimento sobre o autismo, observa-se que muitas discussões ainda permanecem excessivamente concentradas em aspectos clínicos e diagnósticos. Essa perspectiva, embora importante, pode limitar a compreensão das experiências vividas pelos estudantes no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental deslocar o foco exclusivamente médico para uma abordagem educacional que considere as relações sociais, os vínculos afetivos, a participação e as oportunidades de desenvolvimento oferecidas pela escola. Como afirmam Magnus, Souza e Germann (2025), a inclusão não deve restringir-se à matrícula do estudante com TEA, mas envolver condições concretas para sua participação efetiva nos processos de aprendizagem e convivência.

A discussão sobre inclusão também está diretamente relacionada à ideia de justiça social. Capucha (2010) argumenta que a inclusão educativa não pode ser compreendida apenas como uma política compensatória destinada a grupos específicos, mas como um compromisso social voltado à ampliação das oportunidades de participação, autonomia e cidadania. Para o autor, uma sociedade inclusiva depende da capacidade das instituições de reconhecerem as diferenças e criarem condições para que todos possam exercer plenamente seus direitos. Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve promover o reconhecimento da dignidade humana, valorizando os sujeitos em suas singularidades e potencialidades.

Nessa perspectiva, o conceito de pertencimento assume papel relevante. Sentir-se pertencente ao ambiente escolar significa reconhecer-se como parte legítima daquele espaço, estabelecendo vínculos de confiança, participação e reconhecimento. A literatura aponta que estudantes com TEA frequentemente enfrentam barreiras relacionadas à interação social, à comunicação e à compreensão de determinadas dinâmicas escolares, fatores que podem comprometer seu sentimento de pertencimento e, consequentemente, sua permanência e desenvolvimento. Calixto (2025), ao investigar as percepções de estudantes com TEA sobre seus percursos educacionais, evidencia que o acolhimento institucional e as

relações interpessoais constituem elementos decisivos para a construção de experiências escolares positivas.

A efetivação de ambientes escolares inclusivos também depende da atuação articulada entre escola, família e profissionais da educação. Viana et al. (2020) destacam que a família representa o primeiro núcleo de socialização e apoio ao estudante, desempenhando papel fundamental no processo de desenvolvimento e adaptação às diferentes experiências educativas. Da mesma forma, Oliveira et al. (2026) defendem que a construção de uma cultura inclusiva exige diálogo constante entre gestão escolar, docentes, familiares e demais profissionais envolvidos no acompanhamento dos estudantes com TEA.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente e às práticas pedagógicas. Silva, Campani e Furtado (2023) argumentam que a educação contemporânea exige professores preparados para atuar em contextos marcados pela diversidade, pela interculturalidade e pelas demandas da inclusão. Nessa direção, a inovação pedagógica não deve ser compreendida apenas como incorporação de recursos tecnológicos, mas como a construção de práticas capazes de reconhecer as diferenças, flexibilizar percursos formativos e promover aprendizagens significativas para todos os estudantes. De modo semelhante, Dominick e Alves (2018) defendem que a inclusão educacional está intimamente relacionada à capacidade de transformar práticas pedagógicas e fortalecer processos de participação e autonomia.

As tecnologias digitais também vêm ampliando possibilidades para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Quando utilizadas de forma crítica e planejada, podem contribuir para a personalização da aprendizagem, para a ampliação da comunicação e para a criação de ambientes mais acessíveis. Contudo, tais recursos somente produzem resultados significativos quando articulados a propostas pedagógicas comprometidas com a inclusão e com a valorização das singularidades dos estudantes.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo refletir sobre os desafios e as possibilidades relacionados ao acolhimento e ao pertencimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no espaço escolar. Para isso, inicialmente serão discutidos aspectos relacionados ao TEA e aos desafios contemporâneos da inclusão escolar. Em seguida, serão abordadas as relações entre acolhimento, pertencimento e justiça social na construção de escolas inclusivas. Posteriormente, serão analisados o papel da família, da gestão escolar e da formação docente, bem como as contribuições das práticas pedagógicas e das tecnologias digitais para a promoção de experiências educativas mais inclusivas e significativas para estudantes com TEA.

2 METODOLOGIA

Este capítulo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já

elaborado, constituído principalmente por livros, artigos científicos, documentos institucionais e outras produções acadêmicas que possibilitam aprofundar a compreensão sobre determinado fenômeno.

A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista a partir de perspectivas educacionais, sociais e pedagógicas, valorizando a interpretação dos fenômenos e a análise crítica da literatura especializada. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições às experiências vivenciadas em seus contextos sociais.

O levantamento bibliográfico contemplou produções científicas nacionais e internacionais relacionadas aos temas inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista, acolhimento, pertencimento, justiça social, formação docente, inovação pedagógica e tecnologias digitais na educação. Foram analisados artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos de organismos nacionais e internacionais, buscando identificar contribuições teóricas capazes de fundamentar a discussão proposta.

Entre os referenciais utilizados destacam-se os estudos de Capucha (2010) sobre inclusão educativa e justiça social; Dominick e Alves (2018) sobre inclusão digital e inovação pedagógica; Silva, Campani e Furtado (2023) acerca da formação docente e da educação inclusiva; Viana et al. (2020) sobre Transtorno do Espectro Autista; além das contribuições de Paulo Freire (1996), Holmes e Tuomi (2022) e documentos da UNESCO relacionados à inclusão e às tecnologias educacionais.

A análise do material foi conduzida por meio da leitura exploratória, seletiva e interpretativa das obras, buscando identificar aproximações teóricas, convergências conceituais e contribuições para a compreensão dos desafios e das possibilidades relacionados ao acolhimento e ao pertencimento de estudantes com TEA no espaço escolar. A partir desse processo, foram organizados os eixos de discussão que estruturam o capítulo, permitindo articular diferentes perspectivas teóricas em torno da construção de práticas educacionais inclusivas e comprometidas com a valorização da diversidade humana.

3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

A ampliação das políticas de inclusão escolar nas últimas décadas contribuiu para tornar mais visível a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos diferentes níveis de ensino. Tal cenário representa um avanço significativo na garantia do direito à educação, mas também evidencia a necessidade de compreender as especificidades desse público para que a inclusão ultrapasse os limites da matrícula formal e se concretize em experiências efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento humano.

O Transtorno do Espectro Autista é definido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças relacionadas à comunicação, à interação social e aos padrões comportamentais.

Entretanto, não existe um único perfil de estudante autista. O próprio conceito de espectro evidencia a diversidade de manifestações, níveis de suporte e características individuais observadas entre os sujeitos. Conforme destacam Viana et al. (2020), o TEA apresenta uma ampla heterogeneidade, tornando inadequadas generalizações que desconsiderem as singularidades de cada indivíduo. Os autores observam que dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos podem manifestar-se em diferentes intensidades, exigindo abordagens educacionais individualizadas.

Ao longo da história, as concepções sobre o autismo passaram por profundas transformações. Inicialmente associado a quadros psiquiátricos ou interpretado de maneira equivocada como resultado de fatores exclusivamente emocionais, o TEA passou a ser compreendido como uma condição relacionada ao desenvolvimento neurológico. Viana et al. (2020) lembram que as primeiras descrições sistematizadas ocorreram a partir dos trabalhos de Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, em 1944, cujas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas posteriores sobre o tema.

Apesar dos avanços científicos, muitas lacunas ainda permanecem. As causas do TEA não são completamente conhecidas e a literatura aponta para uma combinação de fatores genéticos, biológicos e ambientais. Fada e Cury (2016), citados por Viana et al. (2020), destacam que a etiologia do transtorno envolve diferentes paradigmas explicativos, incluindo abordagens genéticas, relacionais, ambientais e vinculadas à neurodiversidade. Essa complexidade reforça a necessidade de evitar interpretações simplistas e reducionistas sobre a condição.

Outro aspecto relevante refere-se ao diagnóstico. Embora os critérios diagnósticos tenham se tornado mais precisos ao longo dos anos, ainda existem desafios relacionados à identificação precoce do transtorno. Em muitos casos, os primeiros sinais são percebidos pela própria família, especialmente em situações envolvendo dificuldades na interação social, ausência ou atraso na linguagem oral, comportamentos repetitivos ou resistência significativa a mudanças de rotina. Segundo Viana et al. (2020), a inexistência de exames laboratoriais específicos para confirmação do TEA torna a observação clínica e comportamental um elemento central do processo diagnóstico.

A literatura especializada destaca que a intervenção precoce pode produzir impactos significativos no desenvolvimento dos estudantes. Quanto mais cedo ocorrer a identificação das necessidades específicas e o início do acompanhamento adequado, maiores tendem a ser as possibilidades de desenvolvimento de habilidades comunicacionais, cognitivas e sociais. Nesse sentido, Viana et al. (2020) afirmam que a intervenção precoce beneficia não apenas a criança, mas também seus familiares, favorecendo a construção de estratégias de apoio e adaptação às demandas cotidianas.

Entretanto, compreender o TEA apenas sob a perspectiva diagnóstica seria insuficiente para responder aos desafios educacionais contemporâneos. Nos últimos anos, diferentes autores têm defendido

uma mudança de paradigma, deslocando o foco da deficiência para as barreiras impostas pelos contextos sociais e institucionais. Essa perspectiva aproxima-se do chamado modelo social da deficiência, segundo o qual as limitações vivenciadas pelos sujeitos decorrem não apenas de suas características individuais, mas também das condições oferecidas pela sociedade para sua participação plena.

Tal entendimento dialoga diretamente com as reflexões de Capucha (2010), que concebe a inclusão como um processo relacionado à ampliação das oportunidades de participação social. Para o autor, a exclusão não resulta apenas de condições individuais, mas da incapacidade das instituições em reconhecer a diversidade humana e promover condições equitativas de acesso e participação. Nessa lógica, a escola inclusiva não é aquela que apenas recebe estudantes diferentes, mas aquela que se transforma para acolher a diversidade presente em seu interior.

Essa compreensão é reforçada por uma importante reflexão apresentada por Capucha (2010):

> A inclusão não se limita à compensação das desvantagens nem à assistência dos grupos mais vulneráveis. Ela implica criar condições efetivas para a participação social, económica e cultural dos indivíduos, assegurando o exercício dos seus direitos e a valorização das suas capacidades. (Capucha, 2010, p. 15)

A reflexão do autor contribui para compreender que estudantes com TEA não devem ser percebidos a partir de suas limitações, mas de suas potencialidades. A inclusão escolar, portanto, não consiste em adaptar o estudante à escola, mas em construir uma escola capaz de reconhecer, respeitar e valorizar diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar.

Nesse contexto, ganha força o paradigma da neurodiversidade. Conforme apontam Fada e Cury (2016), citados por Viana et al. (2020), a neurodiversidade compreende diferenças neurológicas como parte da diversidade humana, afastando interpretações exclusivamente patologizantes do autismo. Essa abordagem tem influenciado significativamente os debates educacionais contemporâneos, pois propõe que as diferenças sejam reconhecidas não como problemas a serem corrigidos, mas como características legítimas da condição humana.

A escola contemporânea é desafiada, portanto, a construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com essa diversidade. Isso implica reconhecer que estudantes com TEA podem apresentar diferentes formas de comunicação, interesses específicos, modos próprios de interação social e ritmos distintos de aprendizagem. Como afirmam Magnus, Souza e Germann (2025), a efetivação da inclusão exige a superação de práticas padronizadas e a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis que considerem as necessidades e potencialidades de cada estudante.

Além disso, é necessário compreender que os desafios da inclusão não estão restritos à dimensão acadêmica. Questões relacionadas à socialização, ao estabelecimento de vínculos, à participação em

atividades coletivas e ao sentimento de pertencimento exercem influência direta sobre a permanência e o desenvolvimento dos estudantes. Em muitos casos, as maiores barreiras enfrentadas pelos estudantes com TEA não decorrem de suas características individuais, mas das dificuldades encontradas pelos contextos escolares em acolher e valorizar as diferenças.

Dessa forma, discutir inclusão escolar implica reconhecer que a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos demanda mudanças culturais, organizacionais e pedagógicas. Mais do que garantir acesso, é necessário criar condições para que todos os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos legítimos da comunidade escolar. Nessa perspectiva, acolhimento, participação e pertencimento deixam de ser elementos complementares e passam a constituir dimensões centrais de uma educação comprometida com a justiça social e com a valorização da diversidade humana.

4 ACOLHIMENTO, PERTENCIMENTO E JUSTIÇA SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS

A inclusão escolar constitui um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas. Contudo, sua efetivação exige muito mais do que o acesso formal dos estudantes ao ambiente escolar. A presença física na escola não garante, por si só, participação, aprendizagem ou desenvolvimento. Nesse sentido, conceitos como acolhimento e pertencimento assumem papel central nas discussões sobre educação inclusiva, especialmente quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mais do que oferecer suporte pedagógico, a escola precisa construir condições para que esses estudantes se sintam reconhecidos, respeitados e legitimamente integrados à comunidade escolar.

O acolhimento pode ser compreendido como um conjunto de atitudes, práticas e relações que demonstram abertura à diversidade humana. Trata-se de uma postura institucional e pedagógica que reconhece as singularidades dos sujeitos e busca criar condições para sua participação efetiva. No contexto da inclusão, acolher significa compreender que cada estudante possui trajetórias, experiências, formas de aprendizagem e modos de interação distintos. Dessa forma, a construção de uma escola acolhedora pressupõe sensibilidade para reconhecer as necessidades individuais sem reduzir os sujeitos às suas características diagnósticas.

Freire (1996) contribui significativamente para essa reflexão ao defender que a educação deve estar fundamentada no respeito à dignidade humana. Para o autor, ensinar exige reconhecer o outro como sujeito de direitos e de saberes, valorizando sua história, sua cultura e suas experiências. Em uma das passagens mais conhecidas de sua obra, afirma: "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos." (Freire, 1996, p. 30).

Embora breve, essa afirmação possui grande relevância para os debates sobre inclusão. Reconhecer os saberes dos educandos implica reconhecer também suas formas particulares de perceber o mundo, comunicar-se e construir conhecimentos. No caso dos estudantes com TEA, isso significa compreender que diferenças na comunicação, na interação social ou na organização cognitiva não representam ausência de aprendizagem, mas formas distintas de experienciar e interpretar a realidade.

A discussão sobre acolhimento está intimamente relacionada ao conceito de pertencimento. Sentir-se pertencente a um grupo ou instituição significa perceber-se como parte legítima daquele espaço, estabelecendo vínculos de confiança, participação e reconhecimento mútuo. Na escola, o pertencimento envolve a construção de relações positivas com colegas, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar. Quando o estudante percebe que sua presença é valorizada e que suas contribuições são reconhecidas, fortalece-se sua participação nos processos educativos.

Para estudantes com TEA, essa dimensão torna-se ainda mais relevante. Muitas vezes, dificuldades relacionadas à interação social, à comunicação ou à compreensão de determinadas dinâmicas grupais podem gerar experiências de isolamento ou exclusão. Nessas situações, a atuação da escola torna-se decisiva para promover espaços de convivência que favoreçam o desenvolvimento de vínculos e a construção de relações significativas.

As reflexões de Capucha (2010) contribuem para ampliar essa discussão ao situar a inclusão no campo da justiça social. Segundo o autor, sociedades democráticas precisam garantir não apenas igualdade formal de direitos, mas também condições concretas para a participação dos sujeitos nos diferentes espaços sociais. Nessa perspectiva, a inclusão educativa está diretamente relacionada à capacidade das instituições de eliminar barreiras e ampliar oportunidades para todos.

Ao discutir a relação entre inclusão e qualidade social, Capucha (2010) apresenta uma reflexão que dialoga profundamente com os desafios enfrentados pelas escolas contemporâneas:

> A qualidade social depende da capacidade de uma sociedade garantir inclusão, coesão social, participação e desenvolvimento das capacidades humanas, permitindo que os indivíduos exerçam plenamente a sua cidadania e construam percursos de vida autónomos (Capucha, 2010, p. 34).

A contribuição do autor permite compreender que a inclusão escolar não deve ser vista como uma concessão ou benefício destinado a determinados grupos. Trata-se de um direito associado à própria qualidade das relações sociais e educacionais. Uma escola inclusiva é, portanto, uma escola mais democrática, mais justa e mais comprometida com a formação integral de todos os estudantes.

Nessa direção, a ideia de pertencimento ultrapassa a dimensão afetiva e assume também um caráter político. Quando estudantes com TEA participam de atividades escolares, expressam opiniões, estabelecem amizades, ocupam espaços de representação e têm suas vozes consideradas, fortalecem-se processos de

cidadania e reconhecimento social. O pertencimento, nesse sentido, não se limita ao sentimento individual de fazer parte de um grupo, mas envolve a possibilidade concreta de participação nos processos coletivos que constituem a vida escolar.

As discussões de Silva, Campani e Furtado (2023) reforçam essa perspectiva ao destacarem que a educação inclusiva exige o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo da experiência humana. As autoras defendem que práticas pedagógicas inclusivas não buscam homogeneizar os estudantes, mas criar oportunidades para que diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar sejam valorizadas. Dessa forma, a diversidade deixa de ser percebida como obstáculo e passa a constituir fonte de enriquecimento para a comunidade escolar.

A construção de uma cultura escolar acolhedora também exige atenção às relações interpessoais. Comentários preconceituosos, atitudes discriminatórias, isolamento social ou práticas de exclusão podem comprometer significativamente a experiência escolar de estudantes com TEA. Por essa razão, a promoção de ambientes inclusivos demanda ações permanentes de sensibilização, diálogo e formação voltadas para toda a comunidade escolar.

Freire (1996) ressalta que a educação não pode ser neutra diante das injustiças e das formas de exclusão presentes na sociedade. Em sua perspectiva, educar implica assumir compromisso ético com a humanização dos sujeitos. Tal compreensão mostra-se particularmente relevante quando se discute a inclusão de estudantes historicamente marginalizados ou invisibilizados nos sistemas educacionais.

Além disso, o acolhimento não deve ser compreendido como responsabilidade exclusiva dos professores. Gestores, equipes pedagógicas, funcionários, famílias e estudantes compartilham a responsabilidade pela construção de uma cultura escolar inclusiva. A inclusão efetiva ocorre quando toda a instituição assume o compromisso de reconhecer a diversidade como valor e de criar condições para que cada sujeito possa desenvolver suas potencialidades.

Ao refletir sobre os desafios da inclusão contemporânea, torna-se evidente que acolhimento e pertencimento constituem dimensões indissociáveis da justiça social. Não basta garantir o acesso dos estudantes com TEA à escola; é necessário assegurar que encontrem nesse espaço oportunidades reais de participação, aprendizagem, convivência e desenvolvimento. Somente assim será possível avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer as diferenças como expressão legítima da diversidade humana e de promover o direito de todos à aprendizagem e à cidadania.

5 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E ESTUDANTES COM TEA: CONSTRUINDO REDES DE APOIO E PERTENCIMENTO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da escola nem da família. Trata-se de um processo complexo que envolve a construção de redes de apoio capazes de articular diferentes sujeitos, saberes e experiências em favor do desenvolvimento integral do estudante. Nesse contexto, a parceria entre escola e família assume papel estratégico, uma vez que ambos os espaços exercem influência significativa sobre os processos de aprendizagem, socialização e constituição da identidade dos sujeitos.

A literatura especializada evidencia que a família constitui o primeiro núcleo de pertencimento e socialização da criança. É nesse ambiente que se desenvolvem os primeiros vínculos afetivos, as primeiras formas de comunicação e as experiências iniciais de interação social. No caso de crianças com TEA, essa dimensão torna-se ainda mais relevante, pois a família frequentemente é a primeira a identificar sinais relacionados ao desenvolvimento e a buscar apoio especializado.

Viana et al. (2020) destacam que a intervenção precoce beneficia não apenas a criança, mas também seus familiares, favorecendo a construção de estratégias que auxiliam no enfrentamento das dificuldades e na promoção do desenvolvimento. Os autores ressaltam que o processo de acompanhamento deve considerar as necessidades específicas de cada indivíduo, bem como as características do contexto familiar em que está inserido.

Entretanto, o diagnóstico de TEA frequentemente provoca mudanças significativas na dinâmica familiar. Sentimentos de insegurança, ansiedade, medo e incerteza podem surgir diante da necessidade de compreender uma condição ainda cercada por desinformação e preconceitos. Viana et al. (2020) observam que muitas famílias enfrentam dificuldades relacionadas à aceitação inicial do diagnóstico e à reorganização das rotinas domésticas para atender às necessidades do estudante.

Essa realidade reforça a importância de que a escola atue como espaço de acolhimento não apenas para o estudante, mas também para sua família. Quando a instituição estabelece canais permanentes de diálogo e cooperação, cria-se um ambiente mais favorável para a compreensão das necessidades individuais e para a elaboração conjunta de estratégias pedagógicas e de acompanhamento.

Ao abordar a relação entre família e desenvolvimento da pessoa com TEA, Viana et al. (2020) afirmam:

> O seio familiar é capaz de moldar o progresso no desenvolvimento de um paciente com autismo, apresentando integração nessa evolução e, o mais importante, no senso de identidade desses indivíduos. As histórias interativas únicas e as interações interdependentes da família são o que fornece, primeiramente, uma sensação de que o indivíduo é relevante ou capaz. (Viana et al., 2020, p. 12).

A reflexão apresentada pelos autores permite compreender que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada. A construção da autonomia, da autoestima e do sentimento de competência está profundamente relacionada às experiências vivenciadas nos diferentes contextos de interação social. Por essa razão, iniciativas que aproximam escola e família tendem a produzir impactos positivos sobre o percurso educacional dos estudantes.

A gestão escolar também desempenha papel central nesse processo. Mais do que coordenar aspectos administrativos, cabe à gestão promover uma cultura institucional comprometida com a inclusão. Isso envolve criar espaços de escuta, incentivar práticas colaborativas, promover formações continuadas e garantir que os princípios inclusivos orientem as ações pedagógicas e organizacionais da escola.

Nesse sentido, Oliveira et al. (2026) defendem que a construção de uma cultura inclusiva depende da articulação entre diferentes atores escolares. Os autores argumentam que a inclusão não pode ser entendida como tarefa individual de determinados professores ou profissionais especializados, mas como compromisso coletivo da instituição. Tal perspectiva contribui para superar práticas fragmentadas e fortalecer ações integradas voltadas à permanência e ao desenvolvimento dos estudantes com TEA.

A ideia de rede de apoio ganha especial relevância nesse contexto. Redes de apoio compreendem os vínculos estabelecidos entre família, escola, profissionais da saúde, serviços especializados e comunidade. Quando esses diferentes agentes atuam de forma articulada, ampliam-se as possibilidades de identificação de necessidades, acompanhamento das dificuldades e desenvolvimento de estratégias mais eficazes para apoiar os estudantes.

Freire (1996) lembra que a educação é um processo essencialmente dialógico. Ninguém educa sozinho, assim como ninguém aprende isoladamente. Essa compreensão pode ser aplicada à inclusão escolar ao evidenciar que a construção de ambientes acolhedores depende da colaboração entre diferentes sujeitos e instituições. O diálogo permanente entre escola e família não deve ocorrer apenas em situações de dificuldade, mas constituir uma prática contínua capaz de fortalecer relações de confiança e corresponsabilidade.

Outro aspecto frequentemente destacado pela literatura refere-se à importância da escuta das próprias pessoas com TEA. Durante muitos anos, as discussões sobre inclusão foram conduzidas principalmente por profissionais, pesquisadores e familiares. Mais recentemente, tem-se ampliado o reconhecimento da necessidade de ouvir os próprios estudantes, compreendendo suas experiências, percepções e expectativas em relação aos processos educacionais.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Calixto (2025) revela que estudantes com TEA atribuem grande importância às relações interpessoais estabelecidas na escola. Sentimentos de acolhimento, respeito e reconhecimento aparecem frequentemente associados a experiências positivas de permanência e sucesso

acadêmico. Em contrapartida, situações de isolamento, incompreensão ou preconceito tendem a comprometer o vínculo com a instituição e afetar negativamente o percurso educacional.

Essa constatação reforça a ideia de que a inclusão não se resume ao atendimento de necessidades pedagógicas específicas. Aspectos emocionais, relacionais e sociais também influenciam diretamente a experiência escolar. Um estudante que se sente acolhido e pertencente ao ambiente escolar tende a participar mais das atividades, estabelecer vínculos mais sólidos e desenvolver maior confiança em suas capacidades.

Capucha (2010) argumenta que a inclusão social pressupõe o fortalecimento das capacidades dos sujeitos e a ampliação das oportunidades de participação. Aplicada ao contexto escolar, essa perspectiva evidencia que a construção de redes de apoio não deve ter caráter assistencialista, mas emancipatório. O objetivo não é apenas proteger os estudantes das dificuldades, mas criar condições para que possam desenvolver autonomia, exercer sua cidadania e participar plenamente da vida escolar.

Dessa forma, a articulação entre escola, família e comunidade constitui um dos pilares fundamentais da educação inclusiva. Quando essas relações são construídas com base no diálogo, no respeito e na corresponsabilidade, ampliam-se significativamente as possibilidades de acolhimento, pertencimento e desenvolvimento dos estudantes com TEA. Mais do que uma estratégia de apoio, trata-se de uma condição essencial para a construção de escolas comprometidas com a justiça social, com a valorização da diversidade e com o direito de todos à educação.

6 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS

A presença crescente de estudantes com TEA nas escolas brasileiras tem provocado importantes reflexões sobre o papel dos professores e sobre a necessidade de repensar práticas pedagógicas historicamente fundamentadas em modelos homogêneos de ensino. Se a inclusão pressupõe o reconhecimento das diferenças, torna-se indispensável discutir a formação docente e sua capacidade de responder às demandas de contextos educacionais cada vez mais diversos.

Durante muito tempo, predominou nas instituições escolares uma concepção de ensino centrada na padronização dos processos de aprendizagem. Esperava-se que todos os estudantes aprendessem da mesma forma, no mesmo tempo e por meio das mesmas estratégias. Contudo, a consolidação das políticas inclusivas evidenciou os limites dessa perspectiva, exigindo o desenvolvimento de abordagens mais flexíveis e sensíveis à diversidade humana.

A formação docente ocupa posição central nos debates sobre inclusão escolar porque é por meio da ação pedagógica cotidiana que os princípios inclusivos se concretizam ou permanecem apenas no plano normativo. Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e transtornos do desenvolvimento, muitos professores ainda

relatam insegurança diante das demandas impostas pela diversidade presente nas salas de aula. Essa realidade evidencia que a inclusão não depende exclusivamente da existência de políticas públicas, mas também da construção de conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos profissionais atuar de forma crítica e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Silva, Campani e Furtado (2023) argumentam que a formação docente contemporânea precisa ultrapassar modelos centrados apenas na transmissão de conteúdos e incorporar discussões relacionadas à diversidade, à interculturalidade e à inclusão. Segundo as autoras, a escola do século XXI exige profissionais capazes de compreender a complexidade dos contextos educativos e de desenvolver práticas que reconheçam as singularidades dos sujeitos. Nessa perspectiva, ensinar deixa de significar apenas apresentar conteúdos curriculares e passa a envolver a construção de condições que favoreçam a participação e o desenvolvimento de diferentes formas de aprender.

A reflexão proposta pelas autoras dialoga diretamente com as contribuições de Paulo Freire. Em sua concepção, a docência não pode ser reduzida a uma atividade técnica. Ensinar exige compromisso ético, sensibilidade humana e disposição para compreender os educandos em sua integralidade. Como afirma Freire (1996) não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A citação evidencia uma compreensão relacional da educação, segundo a qual os processos de ensino e aprendizagem são construídos coletivamente. Essa perspectiva mostra-se particularmente relevante quando se discute a inclusão de estudantes com TEA, pois desafia modelos pedagógicos baseados na homogeneização e na simples reprodução de conteúdos. Em vez disso, propõe uma prática educativa fundamentada no diálogo, na escuta e no reconhecimento das diferenças.

Ao analisar os desafios da inclusão, torna-se evidente que muitos obstáculos enfrentados pelos estudantes decorrem menos de suas características individuais e mais das limitações impostas por práticas pedagógicas inflexíveis. Em diversas situações, currículos rígidos, metodologias excessivamente padronizadas e processos avaliativos uniformizados dificultam a participação de estudantes que apresentam diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem. Nesse contexto, a inovação pedagógica emerge como uma necessidade e não apenas como uma possibilidade.

Dominick e Alves (2018) defendem que a inovação pedagógica não deve ser confundida com a simples incorporação de recursos tecnológicos ao ambiente escolar. Para as autoras, inovar significa transformar as práticas educativas, promovendo novas formas de ensinar, aprender e construir conhecimentos. Essa compreensão amplia o debate sobre inclusão ao evidenciar que mudanças

significativas dependem de transformações metodológicas e culturais, e não apenas da aquisição de equipamentos ou tecnologias.

As autoras afirmam que a inclusão digital e a inovação pedagógica não podem ser compreendidas como processos meramente instrumentais. Elas exigem mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e participação dos sujeitos nos espaços educativos.

Essa reflexão é particularmente importante para a discussão sobre estudantes com TEA. Frequentemente, as estratégias inclusivas são associadas exclusivamente à utilização de determinados recursos ou adaptações específicas. Embora esses elementos possuam relevância, a inclusão efetiva depende, sobretudo, da capacidade da escola de reorganizar suas práticas para responder à diversidade presente no ambiente educativo.

Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas caracterizam-se pela flexibilidade, pela diversificação das estratégias de ensino e pela valorização das potencialidades dos estudantes. Em vez de concentrar-se apenas nas dificuldades, o professor passa a identificar interesses, habilidades e formas particulares de participação que podem ser utilizadas como ponto de partida para a construção das aprendizagens.

A literatura sobre TEA destaca que muitos estudantes apresentam interesses específicos e formas singulares de processamento das informações. Quando esses elementos são considerados no planejamento pedagógico, ampliam-se significativamente as possibilidades de engajamento e participação. Viana et al. (2020) observam que as características do espectro variam amplamente entre os indivíduos, tornando inadequada a adoção de estratégias padronizadas para todos os estudantes.

Tal constatação reforça a importância do planejamento pedagógico individualizado. Isso não significa elaborar um currículo completamente diferente para cada estudante, mas criar percursos flexíveis que permitam diferentes formas de acesso aos conteúdos, de participação nas atividades e de demonstração das aprendizagens construídas.

A construção de ambientes inclusivos também exige o desenvolvimento de competências relacionadas à observação, à escuta e à mediação pedagógica. Muitas vezes, pequenos ajustes na organização da sala, na linguagem utilizada, na estrutura das atividades ou na forma de apresentação dos conteúdos podem produzir impactos significativos sobre a participação dos estudantes com TEA. Essas adaptações não representam redução das expectativas de aprendizagem, mas estratégias que favorecem o acesso ao currículo e a construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação continuada. Considerando a constante evolução das pesquisas sobre inclusão, neurodesenvolvimento e práticas pedagógicas, a formação inicial não é suficiente para responder a todas as demandas encontradas pelos professores ao longo da carreira.

Por essa razão, torna-se fundamental que as instituições de ensino promovam espaços permanentes de estudo, reflexão e troca de experiências.

Silva, Campani e Furtado (2023) defendem que a formação continuada deve ser entendida como processo permanente de construção profissional. Segundo as autoras, a aprendizagem docente ocorre não apenas em cursos e capacitações formais, mas também na reflexão sobre a prática, na colaboração entre colegas e na análise crítica das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freireana de formação, que valoriza a reflexão crítica sobre a prática educativa. Freire (1996) afirma que: É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Aplicada ao contexto da inclusão, essa ideia reforça a importância de analisar continuamente as ações desenvolvidas, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de aprimoramento. A construção de escolas inclusivas não ocorre de forma imediata; trata-se de um processo permanente de aprendizagem institucional e profissional.

Dessa forma, a formação docente e a inovação pedagógica constituem dimensões indissociáveis da educação inclusiva. Mais do que dominar técnicas específicas, os professores são chamados a desenvolver uma postura ética, crítica e reflexiva diante da diversidade humana. Ao reconhecer as singularidades dos estudantes e construir práticas pedagógicas flexíveis, a escola amplia as possibilidades de acolhimento, participação e pertencimento, contribuindo para que estudantes com TEA possam desenvolver plenamente suas potencialidades e exercer seu direito à educação em condições de equidade.

7 TECNOLOGIAS DIGITAIS, INCLUSÃO E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente as formas de comunicação, interação e produção do conhecimento na sociedade contemporânea. No campo educacional, tais mudanças têm impulsionado reflexões sobre novas possibilidades de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à promoção de práticas inclusivas. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, as tecnologias digitais podem representar importantes recursos de apoio à comunicação, à organização das atividades, ao desenvolvimento da autonomia e à ampliação das oportunidades de participação escolar.

Contudo, a simples presença das tecnologias no ambiente educativo não garante processos efetivos de inclusão. Como alertam Dominick e Alves (2018), a inclusão digital não pode ser reduzida ao acesso a equipamentos ou plataformas digitais. Trata-se de um processo mais amplo, relacionado à capacidade dos sujeitos de participar, produzir conhecimento e utilizar os recursos tecnológicos de forma crítica e

significativa. Nesse sentido, as tecnologias tornam-se verdadeiramente inclusivas quando contribuem para ampliar possibilidades de aprendizagem e participação social.

A discussão sobre inclusão digital também se articula às reflexões de Junior e Spitz (2016), que compreendem as tecnologias digitais como instrumentos capazes de favorecer processos de participação cidadã e inovação social. Embora os autores discutam especificamente plataformas digitais voltadas à participação cívica, suas contribuições permitem refletir sobre o potencial das tecnologias para promover maior autonomia, protagonismo e inclusão de grupos historicamente excluídos dos espaços sociais e educacionais.

A discussão sobre tecnologias e inclusão ganha ainda mais relevância quando associada ao contexto educacional contemporâneo, marcado pela expansão dos recursos digitais e pelo surgimento de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial. Embora não representem soluções isoladas para os desafios da inclusão, esses recursos podem contribuir significativamente para a personalização da aprendizagem, para o fortalecimento da autonomia e para a ampliação das oportunidades de participação dos estudantes com TEA.

A literatura evidencia que muitos estudantes autistas apresentam formas particulares de processar informações, organizar rotinas e estabelecer interações. Nesse contexto, recursos digitais podem atuar como mediadores do processo educativo, oferecendo suporte à comunicação, ao planejamento de atividades e ao acompanhamento das aprendizagens. Ferramentas visuais, agendas digitais, aplicativos de comunicação alternativa, softwares educacionais e ambientes virtuais acessíveis figuram entre as possibilidades que vêm sendo exploradas por pesquisadores e educadores.

Entretanto, como destacam Holmes e Tuomi (2022), a utilização de tecnologias educacionais exige reflexão crítica sobre seus objetivos e impactos. Os autores alertam que o potencial transformador das tecnologias depende diretamente das escolhas pedagógicas realizadas pelos professores e pelas instituições. Não são as ferramentas, por si mesmas, que promovem inclusão, mas as formas como são incorporadas aos processos educativos.

Essa perspectiva aproxima-se das orientações da UNESCO (2023), que reconhece as possibilidades oferecidas pela Inteligência Artificial para apoiar a educação, mas enfatiza a necessidade de garantir princípios éticos, transparência, acessibilidade e equidade. Segundo o documento, os sistemas tecnológicos devem ser utilizados para reduzir desigualdades e ampliar oportunidades de aprendizagem, evitando reforçar exclusões já existentes.

No caso dos estudantes com TEA, a Inteligência Artificial pode favorecer a personalização do ensino ao permitir a adaptação de materiais, a organização de conteúdos em diferentes formatos e a oferta de recursos compatíveis com as necessidades individuais. Ferramentas de IA generativa, por exemplo,

podem auxiliar professores na elaboração de atividades diferenciadas, na adaptação de textos para diferentes níveis de compreensão e na criação de estratégias voltadas à mediação pedagógica.

Todavia, a adoção dessas tecnologias exige cautela. A personalização da aprendizagem não pode significar isolamento ou substituição das relações humanas que constituem a experiência educativa. Freire (1996) já alertava que a educação é um processo essencialmente humano, fundamentado no diálogo, na interação e na construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, as tecnologias devem ser compreendidas como recursos complementares à ação docente e não como substitutas do trabalho pedagógico.

Além disso, a utilização de recursos digitais pode favorecer o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com TEA. Aplicativos voltados à organização de rotinas, gerenciamento de tarefas e apoio à comunicação têm demonstrado potencial para ampliar a independência em diferentes contextos da vida cotidiana. Tais possibilidades dialogam diretamente com as reflexões de Capucha (2010), para quem a inclusão está relacionada à ampliação das capacidades dos sujeitos e à criação de condições que favoreçam sua participação social.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do sentimento de pertencimento. Ambientes digitais acessíveis podem ampliar formas de participação, interação e expressão, permitindo que estudantes com diferentes perfis encontrem novas possibilidades de engajamento nos processos educativos. Quando utilizadas de maneira planejada e inclusiva, as tecnologias podem contribuir para reduzir barreiras comunicacionais e favorecer a construção de vínculos sociais.

Contudo, é importante reconhecer que a inclusão digital ainda representa um desafio em muitos contextos educacionais. Desigualdades de acesso à internet, limitações na infraestrutura tecnológica das escolas e dificuldades relacionadas à formação docente podem comprometer o aproveitamento dessas ferramentas. Dominick e Alves (2018) ressaltam que a inclusão digital exige não apenas disponibilidade de recursos, mas também condições para sua utilização crítica e significativa nos processos educativos.

Dessa forma, a contribuição das tecnologias digitais para a inclusão de estudantes com TEA depende da articulação entre recursos tecnológicos, formação docente, planejamento pedagógico e compromisso institucional com a construção de ambientes acessíveis. Quando integradas a práticas educativas inclusivas, essas ferramentas podem favorecer a aprendizagem, a autonomia, a participação e o pertencimento, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes e fortalecendo o direito à educação em uma perspectiva de equidade e justiça social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista constitui um dos desafios mais significativos da educação contemporânea. Embora os avanços legislativos e as políticas públicas tenham ampliado o acesso desses estudantes às instituições de ensino, permanece a necessidade de construir práticas capazes de assegurar não apenas a presença física na escola, mas também a participação efetiva, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que a compreensão do TEA não pode restringir-se aos aspectos diagnósticos e clínicos da condição. Embora o conhecimento sobre as características do transtorno seja importante para o planejamento das intervenções educacionais, a inclusão exige uma abordagem mais ampla, capaz de considerar dimensões relacionadas ao acolhimento, ao pertencimento, às relações interpessoais e à construção de ambientes escolares comprometidos com a valorização da diversidade humana.

As discussões realizadas permitiram compreender que o acolhimento representa muito mais do que uma atitude de recepção. Trata-se de um compromisso ético e pedagógico com o reconhecimento das singularidades dos estudantes e com a criação de condições que favoreçam sua participação na vida escolar. Da mesma forma, o pertencimento mostrou-se elemento fundamental para a permanência e para o desenvolvimento dos estudantes com TEA, uma vez que fortalece vínculos, amplia oportunidades de interação e contribui para a construção de trajetórias educacionais mais positivas.

Também se destacou a importância da articulação entre escola, família e comunidade na construção de redes de apoio capazes de responder às necessidades dos estudantes. A inclusão efetiva demanda diálogo permanente, corresponsabilidade e atuação colaborativa entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, a gestão escolar e a formação docente assumem papel estratégico, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura institucional orientada pelos princípios da inclusão e da justiça social.

As reflexões sobre inovação pedagógica e tecnologias digitais evidenciaram que esses recursos podem ampliar oportunidades de aprendizagem e participação quando utilizados de forma crítica e planejada. Contudo, sua eficácia depende da mediação humana, do compromisso ético e da intencionalidade pedagógica que orientam sua utilização.

Por fim, conclui-se que olhar para além do diagnóstico significa reconhecer estudantes com TEA como sujeitos de direitos, portadores de potencialidades, experiências e formas legítimas de participação social. A construção de escolas verdadeiramente inclusivas exige o fortalecimento de práticas educativas fundamentadas no respeito às diferenças, na promoção do pertencimento e na defesa do direito de todos à aprendizagem. Mais do que um desafio pedagógico, trata-se de um compromisso com a formação de uma sociedade mais democrática, justa e humana.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CALIXTO, Victor Manoel Santos. *A percepção de estudantes com TEA sobre o processo de inclusão e permanência no âmbito universitário*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2025.

CAPUCHA, Luís. Inovação e justiça social: políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 63, p. 25-50, 2010.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOMINICK, Rejany dos Santos; ALVES, Walcéa Barreto. Inclusão digital e inovação pedagógica: diálogo necessário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1334-1358, 2018.

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

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. *State of the art and practice in AI in education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.

JUNIOR, Clorisval Pereira; SPITZ, Rejane. Plataformas digitais para participação cívica: inclusão digital e inovação social digital. In: *BLUCHER DESIGN PROCEEDINGS*, v. 2, n. 9, p. 3123-3133, 2016.

MAGNUS, Angela Maria Bianchini; SOUZA, Marilene de; GERMANN, Vanderléia Sala Scheffer. Inclusão da criança autista em sala de aula. *Humanas em Perspectiva*, Curitiba, v. 2, 2025.

OLIVEIRA, Irinaldo Carlos et al. Entre a escola e a família: o papel da gestão escolar na construção de uma cultura inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-30, 2026.

SILVA, Rejane Maria Gomes da; CAMPANI, Adriana; FURTADO, Aleida Patricia Monteiro. Formação de professores: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica em foco. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023010, 2023.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. *The new science of teaching and learning: using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. New York: Teachers College Press, 2010.

UNESCO. *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023.

VIANA, Ana Clara Vieira; MARTINS, Antônio Augusto Emerick; TENSOL, Izanara Karla Ventura; BARBOSA, Kassia Isabel; PIMENTA, Natália Maria Riêra; LIMA, Bruna Soares de Souza. Autismo: uma revisão integrativa. *Saúde Dinâmica*, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2020. DOI: https://doi.org/10.4322/2675-133X.2022.017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE PARA A ALFABETIZAÇÃO

THE CHILD AND THE CONSTRUCTION OF WRITING: CONTRIBUTIONS OF PSYCHOGENESIS TO LITERACY

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-027

Emanuella Wanus Barreto Siqueira
Especialização em Tecnologias Educacionais
PUC RJ
Estância - SE
E-mail: emanuellabarreto17@gmail.com

Isaac Peron Cunha Carvalho
Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - UFPI
E-mail: saacccunha21@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6538117997685230

Eledy de Souza
Especialização em Educação Infantil - Universidade Cidade de São Paulo
Rondonópolis - Mato Grosso
E-mail: souzaleia55@gmail.com.br

Adriana Peres de Barros
Especializacão em Educação Infantil e Alfabetização
AVEC - Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura
FIVE - Faculdade Integrada de Várzea Grande
E-mail: adrianaperes_@hotmail.com

Jane Gomes de Castro
Especialização
Universidade Federal de Lavras
Lavras - Minas Gerais: Ecoturismo: Interpretação e Educação Ambiental
E-mail: 996812523j@gmail.com ou Jane_leve@gmail.com

Márcia Maria Pires de Oliveira
Especialização em Psicopedagogia Institucional
FAST - Faculdade Santa Catarina
Nazaré da Mata - PE
E-mail: marciapires1729@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7362-731X

Dilvanice Vieira Santos
Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional (IESF)
Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF
Codó - Maranhão
E-mail: dilvanicevsantos@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8548395179057810

Lucimara José Pereira de Souza Silva
Pós em Educação Infantil e Letramento
FIC - Faculdades integradas de Cuiabá
Rondonopolis - MT
E-mail: Narateo@hotmail.com

Marlúcia Gonçalves Siqueira
Pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia
UNICESUMAR
Pedra Preta - MT
E-mail: marluciagnlvs@gmail.com

Raquel Rocha Drews Valadares
Psicopedagogia Clínica e Institucional
FIVE - Faculdade Integradas de Várgea Grande
Rondonópolis - Mato Grosso
E-mail: drewsraquel4@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2105790531970955

RESUMO

A alfabetização constitui um dos processos mais relevantes da Educação Básica, uma vez que possibilita a inserção da criança no universo da cultura escrita e amplia suas formas de participação social. Durante décadas, as discussões sobre alfabetização estiveram centradas na busca por métodos considerados mais eficientes para ensinar a ler e escrever. Entretanto, a partir dos estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ocorreu uma significativa mudança de paradigma, deslocando o foco dos métodos de ensino para os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da língua escrita. Com base na Psicogênese da Língua Escrita, as autoras demonstraram que a criança não é um sujeito passivo diante da aprendizagem, mas um participante ativo que formula hipóteses, interpreta informações e constrói progressivamente conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita. Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita para a alfabetização, analisando seus fundamentos teóricos e suas implicações para a prática pedagógica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras clássicas e contemporâneas sobre alfabetização, psicogênese e letramento. O estudo aborda a revolução conceitual promovida pelos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a compreensão da criança como sujeito ativo da aprendizagem, os níveis de conceitualização da escrita, os conceitos de erro construtivo e conflito cognitivo, bem como as relações

entre alfabetização e letramento. Conclui-se que as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita permanecem atuais e relevantes para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas que respeitem os processos de aprendizagem das crianças, favorecendo uma alfabetização mais significativa, reflexiva e socialmente contextualizada.

Palavras-chave: Psicogênese da Língua Escrita; Alfabetização; Letramento; Emilia Ferreiro; Aprendizagem.

ABSTRACT

Literacy is one of the most important processes in Basic Education, as it enables children to enter the world of written culture and broadens their possibilities for social participation. For many years, discussions about literacy were centered on the search for teaching methods considered more effective in teaching reading and writing. However, the studies developed by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky promoted a significant paradigm shift, moving the focus from teaching methods to the cognitive processes involved in learning written language. Based on the Psychogenesis of Written Language, the authors demonstrated that children are not passive subjects in the learning process, but active participants who formulate hypotheses, interpret information, and progressively construct knowledge about the writing system. In this context, this chapter aims to discuss the contributions of the Psychogenesis of Written Language to literacy, analyzing its theoretical foundations and pedagogical implications. Methodologically, the study is based on bibliographic research supported by classical and contemporary works on literacy, psychogenesis, and literacy practices. The chapter addresses the conceptual revolution promoted by the studies of Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, the understanding of children as active subjects in learning, the levels of writing conceptualization, the concepts of constructive error and cognitive conflict, as well as the relationship between literacy acquisition and literacy practices. It is concluded that the contributions of the Psychogenesis of Written Language remain current and relevant for teacher education and for the development of pedagogical practices that respect children's learning processes, promoting a more meaningful, reflective, and socially contextualized literacy education.

Keywords: Psychogenesis of Written Language; Literacy; Literacy Practices; Emilia Ferreiro; Learning.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita ocupa posição central nos processos educativos, constituindo uma das principais responsabilidades da escola nos anos iniciais da Educação Básica. Por meio da

alfabetização, a criança passa a compreender e utilizar um dos mais importantes sistemas de representação construídos pela humanidade: a linguagem escrita. Trata-se de um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e culturais, exigindo do professor conhecimentos teóricos e metodológicos capazes de favorecer a construção significativa desse aprendizado.

Durante grande parte do século XX, as discussões sobre alfabetização estiveram fortemente vinculadas à escolha de métodos considerados mais eficientes para ensinar a ler e escrever. Os debates concentravam-se, sobretudo, na oposição entre métodos sintéticos e analíticos, buscando identificar qual deles produziria melhores resultados na aprendizagem infantil. Nessa perspectiva, a atenção recaía prioritariamente sobre as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, enquanto os processos cognitivos desenvolvidos pelas crianças durante a aprendizagem permaneciam em segundo plano.

Foi nesse contexto que os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky promoveram uma profunda transformação teórica no campo da alfabetização. Fundamentadas nos pressupostos da epistemologia genética de Jean Piaget, as autoras passaram a investigar como as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita, deslocando o foco da discussão dos métodos de ensino para os mecanismos de aprendizagem. Tal mudança permitiu compreender que a criança não aprende simplesmente porque alguém lhe ensina, mas porque interpreta, reorganiza e reconstrói continuamente as informações que recebe do ambiente.

Ao apresentarem os fundamentos de sua investigação, Ferreiro e Teberosky destacam:

> “Pretende-se ainda demonstrar que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 24).

Essa perspectiva rompe com a visão tradicional da criança como receptora passiva de informações e a reconhece como sujeito ativo na construção do conhecimento. A Psicogênese da Língua Escrita evidencia que, muito antes de dominar convencionalmente a leitura e a escrita, as crianças elaboram hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita, formulam explicações para os fenômenos observados e desenvolvem formas próprias de representação gráfica. Tais descobertas permitiram compreender que os chamados “erros” infantis não representam simples falhas de aprendizagem, mas evidências de processos cognitivos em desenvolvimento.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky afirmam:

> “O sujeito cognoscente é o sujeito que busca adquirir conhecimento. [...] É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 26).

As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita ultrapassaram os limites da pesquisa acadêmica e passaram a influenciar significativamente a formação de professores e as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização. Conforme observam Macedo e Campelo (2004), os estudos de Emilia Ferreiro permitiram compreender o processo de alfabetização como um percurso marcado por hipóteses de escrita, conflitos cognitivos e reconstruções sucessivas do conhecimento, possibilitando aos docentes uma leitura mais aprofundada das produções infantis e de seus processos de aprendizagem.

Além disso, as discussões contemporâneas sobre alfabetização passaram a dialogar com o conceito de letramento, ampliando a compreensão do processo educativo para além da aprendizagem do código escrito. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever não significa apenas dominar correspondências entre letras e sons, mas participar de práticas sociais de leitura e escrita que atribuem sentido à linguagem em diferentes contextos. Assim, alfabetização e letramento passam a ser compreendidos como processos complementares e indissociáveis na formação dos sujeitos.

Diante desse cenário, torna-se relevante revisitar as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, considerando sua importância para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. Compreender como as crianças pensam a escrita, formulam hipóteses e avançam em seus conhecimentos permite ao professor planejar intervenções mais adequadas, respeitando os ritmos e as especificidades de cada aprendiz.

Este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita para os processos de alfabetização. Inicialmente, aborda-se a revolução conceitual promovida pelos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no campo da alfabetização. Em seguida, discute-se a criança como sujeito ativo na construção da escrita. Posteriormente, são analisadas as hipóteses de escrita e os níveis de conceitualização propostos pela Psicogênese da Língua Escrita. Na sequência, examinam-se os conceitos de erro construtivo, conflito cognitivo e mediação pedagógica. Por fim, apresentam-se as aproximações entre psicogênese, alfabetização e letramento, destacando sua relevância para as práticas educativas contemporâneas.

2 A REVOLUÇÃO CONCEITUAL PROPOSTA POR EMILIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY

Os estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky representam um dos marcos mais importantes da história da alfabetização contemporânea. Antes de suas pesquisas, predominava a compreensão de que o sucesso ou o fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita estava diretamente relacionado ao método utilizado pelo professor. As discussões pedagógicas concentravam-se na defesa de métodos sintéticos ou analíticos, enquanto pouca atenção era dedicada à compreensão dos processos cognitivos vivenciados pelas crianças durante a aprendizagem. Nesse contexto, a alfabetização era

frequentemente concebida como um processo de transmissão de conhecimentos, no qual cabia ao professor ensinar e ao aluno reproduzir conteúdos previamente organizados.

Ao questionarem essa lógica, Ferreiro e Teberosky inauguraram uma nova perspectiva de investigação. Influenciadas pelos estudos de Jean Piaget, as autoras buscaram compreender como a criança constrói conhecimentos sobre a língua escrita e quais mecanismos cognitivos mobiliza para interpretar esse objeto cultural. O foco da análise deixou de ser o ensino e passou a contemplar a aprendizagem, deslocando o olhar dos métodos para o sujeito que aprende. Conforme destacam Silva e Silva (2020), a principal contribuição da Psicogênese da Língua Escrita foi justamente demonstrar que o conhecimento sobre a escrita é construído pela própria criança por meio de suas interações com o meio social e cultural.

Essa mudança paradigmática provocou impactos profundos na educação. Ferreiro e Teberosky demonstraram que as crianças não chegam à escola desprovidas de conhecimentos sobre a escrita. Antes mesmo da alfabetização formal, elas observam placas, embalagens, livros, anúncios, celulares e diferentes portadores textuais presentes em seu cotidiano. A partir dessas experiências, formulam hipóteses e constroem explicações próprias sobre o funcionamento da linguagem escrita. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser entendida como simples assimilação de informações transmitidas pelo professor e passa a ser concebida como um processo ativo de construção do conhecimento.

Ao discutirem essa concepção, Ferreiro e Teberosky afirmam:

> "A teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular; mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento." (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 23).

A influência piagetiana é evidente na Psicogênese da Língua Escrita. Segundo Piaget, o conhecimento resulta da interação contínua entre sujeito e objeto, sendo construído por meio de processos de assimilação e acomodação. A criança interpreta as informações recebidas a partir de seus esquemas mentais já existentes e, diante de novos desafios, reorganiza esses esquemas para produzir conhecimentos mais complexos. Aplicada ao campo da alfabetização, essa perspectiva permite compreender que a escrita não é aprendida por simples repetição ou memorização, mas por meio de sucessivas reconstruções cognitivas.

Macedo e Campelo (2004) ressaltam que uma das grandes contribuições de Ferreiro foi demonstrar que os alfabetizandos elaboram formas próprias de compreender a escrita, desenvolvendo hipóteses que evoluem progressivamente até a compreensão do sistema alfabético. Essa descoberta rompeu definitivamente com a visão de que a criança seria uma "tábula rasa" à espera da intervenção docente. Ao

contrário, passou-se a reconhecer que o aprendiz interpreta, questiona, experimenta e produz conhecimentos continuamente.

Nesse sentido, as autoras destacam:

> "Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são 'errôneas' (no que se refere ao ponto final), porém 'construtivas' (na medida em que permitem aceder a ele)." (Ferreiro; Teberosky, 1985, apud Macedo; Campelo, 2004, p. 6).

A noção de erro construtivo apresentada nesse fragmento tornou-se um dos conceitos mais influentes da Psicogênese da Língua Escrita. A partir dela, os chamados erros infantis passaram a ser interpretados como evidências do pensamento da criança e não como simples demonstrações de incapacidade ou desconhecimento. Cada produção escrita revela uma hipótese elaborada pelo aprendiz e fornece ao professor importantes informações sobre seu estágio de desenvolvimento.

Outro aspecto revolucionário das pesquisas de Ferreiro e Teberosky foi a valorização da escrita como objeto cultural. As autoras compreendem que a linguagem escrita não pode ser reduzida a um conjunto de símbolos gráficos ou a um código mecânico de transcrição da fala. Trata-se de uma construção histórica da humanidade, carregada de significados sociais e culturais. Essa compreensão contribuiu para aproximar as discussões sobre alfabetização das futuras reflexões acerca do letramento, ampliando a visão sobre os usos sociais da leitura e da escrita.

Conforme observam Macedo e Campelo (2004), a alfabetização precisa estar vinculada à funcionalidade da linguagem escrita e aos diversos contextos nos quais ela circula socialmente. Nessa perspectiva, ensinar a ler e escrever significa possibilitar que a criança compreenda não apenas como a escrita funciona, mas também por que ela existe e quais funções desempenha na vida cotidiana.

Os impactos dessa revolução conceitual alcançaram a formação de professores, os currículos escolares e as políticas públicas de alfabetização em diversos países. No Brasil, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, os estudos de Emilia Ferreiro passaram a influenciar significativamente os debates educacionais, contribuindo para a construção de novas práticas pedagógicas fundamentadas na observação das hipóteses infantis e no respeito aos processos de aprendizagem. Ainda hoje, suas contribuições permanecem presentes em cursos de formação docente e em pesquisas que investigam a aquisição da leitura e da escrita.

Ao reconhecer a criança como sujeito ativo e produtor de conhecimento, a Psicogênese da Língua Escrita inaugurou uma nova maneira de compreender a alfabetização. Essa mudança não representou apenas uma alteração metodológica, mas uma transformação profunda na própria concepção de

aprendizagem, abrindo caminho para que a escola passasse a valorizar os processos cognitivos, as experiências prévias e as formas singulares pelas quais cada criança constrói seu conhecimento sobre a escrita.

3 A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Uma das maiores contribuições da Psicogênese da Língua Escrita foi a mudança da forma como a criança passou a ser compreendida nos processos de alfabetização. Durante muito tempo, predominou a ideia de que aprender a ler e escrever consistia em receber informações transmitidas pelo professor e reproduzi-las corretamente. Nessa perspectiva, o estudante ocupava uma posição secundária, limitada à memorização de letras, sílabas e palavras. Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, entretanto, demonstraram que a aprendizagem da escrita ocorre de maneira muito mais complexa, envolvendo reflexão, formulação de hipóteses, experimentação e reconstrução constante do conhecimento.

A partir das contribuições da epistemologia genética de Jean Piaget, as autoras passaram a defender que a criança não aprende por simples acumulação de informações. O conhecimento é construído progressivamente por meio das interações estabelecidas com os objetos, com as pessoas e com o ambiente social em que está inserida. Isso significa que, mesmo antes de ingressar na escola, a criança já observa textos, interpreta símbolos, reconhece marcas gráficas e elabora explicações sobre aquilo que vê escrito ao seu redor.

Ao discutir a construção do conhecimento, Piaget afirma que o sujeito não recebe passivamente as informações do meio, mas atua sobre elas, reorganizando-as continuamente. Essa compreensão influenciou diretamente os estudos de Ferreiro e Teberosky, que passaram a investigar como as crianças pensam a escrita e quais caminhos percorrem para compreendê-la. Nesse sentido, Silva e Silva (2020) observam que as pesquisadoras argentinas deslocaram o foco das discussões sobre alfabetização para a atividade intelectual da criança, evidenciando seu papel protagonista no processo de aprendizagem.

Mais do que reproduzir sinais gráficos, a criança procura atribuir significado àquilo que observa. Ao entrar em contato com a escrita presente em livros, embalagens, placas, histórias infantis e diferentes portadores textuais, ela começa a formular interpretações próprias sobre seu funcionamento. Tais interpretações nem sempre coincidem com o sistema convencional, mas revelam um intenso esforço de compreensão da linguagem escrita.

Ferreiro e Teberosky explicam essa dinâmica ao afirmarem:

> “O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possua conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 26).

Essa compreensão modifica profundamente o papel da escola e do professor. Se a criança constrói conhecimentos sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal, ensinar não pode significar apenas apresentar conteúdos prontos. Torna-se necessário compreender o que o aluno já sabe, quais hipóteses elaborou e quais desafios precisa enfrentar para avançar em sua aprendizagem. O trabalho pedagógico passa a exigir escuta, observação e mediação qualificada.

Ao refletir sobre a construção do conhecimento, Vygotsky (2007) ressalta que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Embora partam de referenciais teóricos distintos, Vygotsky e Ferreiro convergem ao reconhecer que a aprendizagem não é um fenômeno isolado nem puramente biológico. O desenvolvimento da escrita ocorre em contextos culturais específicos, nos quais a criança interage com pessoas, objetos e práticas sociais de linguagem.

Essa dimensão social também aparece nas análises de Delia Lerner (2002), para quem a alfabetização deve inserir as crianças em práticas reais de leitura e escrita. Segundo a autora, aprender a escrever não significa apenas dominar convenções gráficas, mas participar de situações concretas de produção e interpretação de textos. Quando a criança percebe a função social da escrita, suas hipóteses tornam-se mais elaboradas e significativas.

As observações realizadas por Macedo e Campelo (2004) reforçam essa perspectiva ao evidenciar que os alfabetizandos constroem conhecimentos próprios sobre a escrita e demonstram raciocínios coerentes com os níveis de desenvolvimento em que se encontram. As autoras destacam que o aprendiz não deve ser visto como alguém que desconhece a linguagem escrita, mas como sujeito que procura compreender sua lógica interna por meio de sucessivas tentativas e reformulações.

Nesse sentido, torna-se particularmente relevante compreender que as produções infantis possuem intencionalidade. Quando uma criança utiliza letras aleatórias, mistura números e símbolos ou registra palavras de maneira não convencional, ela não está simplesmente "errando". Está, na verdade, buscando respostas para problemas que ela própria formulou sobre a escrita. Como afirmam Macedo e Campelo (2004), desde muito cedo os sujeitos são construtores de conhecimento e procuram compreender o funcionamento dos sistemas simbólicos presentes em seu cotidiano.

Essa visão representa uma ruptura importante com concepções tradicionais de alfabetização. Em vez de focalizar apenas o produto final da aprendizagem, a Psicogênese da Língua Escrita valoriza os percursos percorridos pela criança. O interesse do professor desloca-se do acerto imediato para a compreensão dos processos cognitivos que estão sendo desenvolvidos. Tal mudança permite que a avaliação deixe de assumir caráter meramente classificatório e passe a contribuir para o acompanhamento efetivo do desenvolvimento infantil.

Magda Soares (2020) ressalta que compreender a criança como sujeito ativo é condição essencial para uma alfabetização significativa. Segundo a autora, o processo de apropriação da escrita exige participação, reflexão e construção de sentidos, não podendo ser reduzido a exercícios mecânicos de repetição. Nessa perspectiva, alfabetizar implica criar oportunidades para que os estudantes utilizem a linguagem escrita em situações reais, mobilizando conhecimentos prévios e ampliando gradativamente sua compreensão sobre o sistema de escrita.

Ao reconhecer a criança como protagonista de sua aprendizagem, a Psicogênese da Língua Escrita contribuiu para transformar não apenas os estudos sobre alfabetização, mas também as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais da escolarização. Essa mudança abriu espaço para uma compreensão mais humana dos processos educativos, valorizando as experiências infantis, respeitando os tempos de aprendizagem e reconhecendo que cada avanço resulta de um percurso singular de construção do conhecimento.

Compreender a criança como sujeito ativo constitui, portanto, o primeiro passo para entender as hipóteses que ela formula sobre a escrita. Essas hipóteses não surgem de maneira aleatória, mas seguem uma lógica própria de desenvolvimento, organizada em diferentes níveis de conceitualização que serão discutidos na próxima seção.

4 HIPÓTESES DE ESCRITA E NÍVEIS DE CONCEITUALIZAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

As pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky revelaram que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma repentina nem resulta exclusivamente da exposição a métodos de ensino. Ao contrário, trata-se de um processo gradual de construção de conhecimentos, no qual a criança formula hipóteses sucessivas sobre o funcionamento da linguagem escrita. Essas hipóteses representam tentativas legítimas de compreender um sistema complexo de representação e constituem importantes indicadores do desenvolvimento cognitivo infantil.

A partir de investigações realizadas com crianças em diferentes contextos socioculturais, as autoras identificaram regularidades nos percursos de aprendizagem. Embora cada criança possua seu próprio ritmo de desenvolvimento, observou-se a existência de níveis de conceitualização da escrita que tendem a surgir de maneira relativamente semelhante. Essas descobertas permitiram compreender que os registros produzidos pelas crianças seguem uma lógica própria e refletem formas específicas de interpretação da escrita.

Ferreiro e Teberosky destacam que seu objetivo consistia justamente em compreender como a criança chega a aprender a ler e escrever, analisando o processo sob a perspectiva daquele que aprende e não apenas daquele que ensina. Conforme afirmam:

> "Este livro tem como objetivo tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever. [...] Nosso objetivo é apresentar a interpretação do processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende." (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 25).

Essa perspectiva inaugurou uma nova forma de olhar para a alfabetização. Em vez de classificar as produções infantis apenas como certas ou erradas, passou-se a analisá-las como manifestações do pensamento da criança. Cada escrita produzida representa uma tentativa de responder a questões fundamentais: o que a escrita representa? Como ela funciona? De que maneira as palavras podem ser registradas graficamente?

O primeiro momento desse percurso corresponde ao chamado nível pré-silábico. Nessa fase, a criança ainda não estabelece relações entre a escrita e os sons da fala. Sua atenção concentra-se na compreensão de que a escrita é algo diferente do desenho, embora muitas vezes utilize rabiscos, grafismos, letras inventadas ou combinações de símbolos para representar palavras. Conforme observam Silva e Silva (2020), a criança procura reproduzir aquilo que identifica como características da escrita, ainda que não compreenda plenamente seu funcionamento.

Nessa etapa inicial, um aspecto chama a atenção dos pesquisadores: a criança já demonstra preocupação em diferenciar palavras. Ela percebe que objetos diferentes devem ser representados por escritas diferentes. Mesmo sem compreender a relação entre fala e escrita, procura variar a quantidade ou a disposição dos sinais gráficos utilizados. Isso evidencia que existe uma atividade intelectual intensa por trás de registros que, à primeira vista, poderiam parecer aleatórios.

Ao avançar em suas observações e experiências, a criança ingressa no nível silábico. Nesse momento, surge uma descoberta fundamental: a escrita possui relação com a fala. A partir dessa percepção, cada letra passa a representar uma sílaba pronunciada. Embora ainda não exista correspondência convencional entre grafemas e fonemas, a criança já compreende que a escrita representa segmentos sonoros da linguagem.

Sobre esse avanço, Ferreiro e Teberosky afirmam: "[...] pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala." (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 30).

Trata-se de uma conquista significativa, pois revela que a criança começou a perceber a natureza sonora do sistema de escrita. Ainda que suas produções não correspondam às convenções ortográficas, elas expressam um raciocínio sofisticado acerca da relação entre linguagem oral e linguagem escrita.

Com o aprofundamento dessas reflexões, surge a fase silábico-alfabética, considerada por muitos pesquisadores um dos momentos mais ricos do processo de alfabetização. Nesse estágio, a criança passa a oscilar entre duas formas de compreensão: em alguns momentos registra uma letra para cada sílaba; em

outros, já representa unidades sonoras menores. Trata-se de uma fase de transição marcada por dúvidas, descobertas e reorganizações cognitivas.

A complexidade desse momento decorre justamente do conflito entre hipóteses anteriores e novas evidências observadas pela criança. O sistema que antes parecia suficiente já não consegue explicar todas as situações encontradas. Como resultado, o aprendiz começa a revisar suas próprias interpretações, construindo formas mais elaboradas de compreender a escrita.

Segundo Silva e Silva (2020), é nesse período que a criança percebe que uma única letra nem sempre é suficiente para representar uma sílaba. A necessidade de ampliar suas estratégias de escrita impulsiona novas reorganizações cognitivas e favorece a passagem para níveis mais avançados de compreensão.

Finalmente, alcança-se o nível alfabético. Nesse estágio, a criança compreende que as palavras são compostas por unidades sonoras menores e que essas unidades podem ser representadas por letras específicas. A escrita passa a refletir de forma mais próxima o funcionamento do sistema alfabético convencional, embora ainda possam ocorrer dificuldades ortográficas e ajustes relacionados às normas da língua.

Ao descrever esse momento, Ferreiro e Teberosky afirmam: “A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a barreira do código.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 30).

É importante destacar, contudo, que atingir o nível alfabético não significa concluir o processo de aprendizagem da escrita. Conforme observa Magda Soares (2020), dominar o sistema alfabético representa apenas uma das dimensões da alfabetização. A inserção efetiva nas práticas sociais de leitura e escrita exige experiências contínuas de letramento, ampliação vocabular, compreensão textual e participação em diferentes situações comunicativas.

As descobertas de Ferreiro e Teberosky contribuíram para que professores passassem a observar com maior atenção as produções infantis. O que antes era interpretado como simples erro passou a ser compreendido como manifestação de uma hipótese de aprendizagem. Essa mudança permitiu construir práticas pedagógicas mais sensíveis aos processos de desenvolvimento, valorizando o percurso realizado pela criança e não apenas os resultados finais obtidos.

Macedo e Campelo (2004) destacam que a compreensão dos níveis de escrita oferece ao professor elementos fundamentais para interpretar as produções dos alunos e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas. Ao identificar as hipóteses formuladas pelas crianças, o educador pode propor desafios compatíveis com suas necessidades de aprendizagem, favorecendo avanços significativos na construção da escrita.

Assim, os níveis de conceitualização da escrita não devem ser entendidos como etapas rígidas ou receitas pedagógicas. Eles constituem instrumentos teóricos que auxiliam na compreensão dos caminhos

percorridos pelas crianças em sua relação com a linguagem escrita. Mais do que classificar alunos, essa perspectiva permite reconhecer a riqueza dos processos de aprendizagem e compreender que cada produção infantil representa um importante passo na construção do conhecimento.

A análise dessas hipóteses conduz inevitavelmente à discussão de dois conceitos centrais da Psicogênese da Língua Escrita: o erro construtivo e o conflito cognitivo. Longe de representarem obstáculos ao aprendizado, ambos constituem elementos essenciais para o desenvolvimento da criança e para a construção progressiva da compreensão do sistema de escrita.

5 ERRO CONSTRUTIVO, CONFLITO COGNITIVO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Entre as contribuições mais relevantes da Psicogênese da Língua Escrita encontra-se a ressignificação do erro no contexto da aprendizagem. Durante muito tempo, a escola tratou os erros dos estudantes como evidências de fracasso, insuficiência ou falta de atenção. Nessa lógica, a correção imediata tornava-se o principal objetivo da prática pedagógica. As pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, entretanto, demonstraram que muitos dos chamados erros infantis representam, na verdade, manifestações de raciocínios coerentes com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Essa compreensão está diretamente relacionada à epistemologia genética de Jean Piaget. Para o autor, o conhecimento não é construído de maneira linear, mas por meio de sucessivas reorganizações cognitivas. Em cada etapa do desenvolvimento, a criança elabora explicações provisórias para compreender o mundo. Quando essas explicações deixam de responder satisfatoriamente às novas situações encontradas, surgem desequilíbrios que impulsionam a construção de formas mais complexas de pensamento.

É justamente nesse contexto que emerge o conceito de erro construtivo. Diferentemente da visão tradicional, a Psicogênese da Língua Escrita compreende que determinados erros revelam hipóteses elaboradas pela criança durante seu processo de aprendizagem. Em vez de indicar ausência de conhecimento, esses registros demonstram que o sujeito está tentando compreender o funcionamento da escrita a partir das informações de que dispõe naquele momento.

Ferreiro e Teberosky explicam essa concepção ao afirmarem:

> “Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear [...], mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são ‘errôneas’ (no que se refere ao ponto final), porém ‘construtivas’ (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial.” (Ferreiro; Teberosky, 1985, apud Macedo; Campelo, 2004, p. 6).

A relevância dessa afirmação reside no fato de que ela altera profundamente a forma de interpretar as produções infantis. Quando uma criança escreve utilizando apenas vogais, registra uma letra para cada

sílaba ou representa palavras por meio de combinações não convencionais, ela está evidenciando um determinado modo de compreender a escrita. O erro deixa de ser visto como algo a ser simplesmente eliminado e passa a constituir uma fonte valiosa de informações para o professor.

Nessa mesma direção, Vale (2002) observa que os erros construtivos permitem identificar como o aluno está pensando, quais dificuldades enfrenta e quais conhecimentos ainda precisa construir para avançar em sua aprendizagem. O erro, portanto, transforma-se em instrumento diagnóstico e em ponto de partida para intervenções pedagógicas mais significativas. Conforme destaca a autora:

> "A maioria dos erros são 'erros construtivos', isto é, tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo. Mostram como o aluno estava pensando no momento de escrever, que dificuldades se fizeram presentes, o que lhe falta aprender para solucionar estas dificuldades. Oferecem evidências do processo intrínseco da aprendizagem." (Vale, 2002, apud Macedo; Campelo, 2004, p. 11).

Associado ao erro construtivo encontra-se outro conceito fundamental: o conflito cognitivo. Na perspectiva construtivista, aprender implica enfrentar situações que desafiam os conhecimentos já construídos. Quando a criança percebe que suas hipóteses não explicam adequadamente determinado fenômeno, instala-se um desequilíbrio que a leva a buscar novas formas de compreensão.

As pesquisas de Ferreiro demonstram que os avanços nos níveis de escrita ocorrem justamente porque as hipóteses anteriores deixam de responder às necessidades da criança. O conflito surge quando ela confronta suas interpretações com novas informações, observações ou questionamentos. A partir desse movimento, torna-se possível reorganizar o pensamento e construir explicações mais elaboradas.

Macedo e Campelo (2004) identificaram esse fenômeno ao analisar as produções de alfabetizandos. Segundo as autoras, os conflitos cognitivos aparecem quando o aprendiz percebe limitações em suas próprias hipóteses de escrita e busca alternativas para solucioná-las. Esse movimento de questionamento e reconstrução constitui um dos motores centrais da aprendizagem.

É importante observar que o conflito cognitivo não deve ser confundido com situações de tensão emocional ou de insegurança. Trata-se de um desafio intelectual que mobiliza a criança a pensar, comparar, analisar e reformular suas explicações. Quando adequadamente mediado, esse conflito favorece avanços significativos no desenvolvimento da escrita.

Nesse cenário, o papel do professor assume importância decisiva. Se o conhecimento é construído pela própria criança, a função docente não consiste em fornecer respostas prontas, mas em criar condições para que os alunos reflitam sobre suas hipóteses e avancem em seus processos de aprendizagem. A mediação pedagógica passa a ocupar posição central no trabalho alfabetizador.

Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e da mediação realizada por sujeitos mais experientes. O professor, portanto, atua

como facilitador da aprendizagem, propondo desafios, formulando perguntas, organizando situações de interação e ampliando as possibilidades de reflexão dos estudantes.

Sob essa perspectiva, a intervenção pedagógica deixa de ter caráter corretivo para assumir caráter investigativo. O educador procura compreender o raciocínio presente nas produções infantis e, a partir dessa compreensão, organiza estratégias capazes de favorecer novas construções cognitivas. A questão central não é apontar o erro, mas compreender o que ele revela sobre o pensamento da criança.

Essa mudança de olhar também repercute nos processos avaliativos. Hoffmann (1994) argumenta que a avaliação deve assumir uma função investigativa e formativa, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos e compreender os caminhos percorridos em sua aprendizagem. A autora afirma que avaliar não significa verificar respostas certas ou erradas, mas interpretar manifestações do pensamento infantil e utilizá-las para orientar intervenções pedagógicas futuras.

Tal compreensão aproxima-se das observações realizadas por Macedo e Campelo (2004), que destacam a importância de uma avaliação construtiva baseada na análise das hipóteses de escrita e dos avanços progressivos apresentados pelos alfabetizandos. Nessa perspectiva, a avaliação transforma-se em instrumento de acompanhamento e desenvolvimento, abandonando sua função meramente classificatória.

Ao reconhecer o erro como parte constitutiva da aprendizagem, a Psicogênese da Língua Escrita contribuiu para humanizar os processos educativos. Em vez de estigmatizar dificuldades, essa abordagem valoriza o percurso realizado pela criança e compreende que o conhecimento se constrói por meio de tentativas, revisões e reconstruções sucessivas. Trata-se de uma perspectiva que respeita os tempos da aprendizagem e reconhece a complexidade do desenvolvimento humano.

As reflexões sobre erro construtivo, conflito cognitivo e mediação pedagógica evidenciam que alfabetizar vai muito além de ensinar correspondências entre letras e sons. Significa criar condições para que as crianças construam sentidos sobre a escrita e participem de experiências significativas de uso da linguagem. Essa compreensão aproxima a Psicogênese da Língua Escrita das discussões contemporâneas sobre alfabetização e letramento, tema que será aprofundado na próxima seção.

6 PSICOGÊNESE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: APROXIMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita transformaram profundamente a compreensão dos processos de alfabetização. Entretanto, ao longo das últimas décadas, novos estudos passaram a evidenciar que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser compreendida apenas a partir da apropriação do sistema alfabético. Tornou-se necessário ampliar o olhar para as práticas sociais que

envolvem o uso da linguagem escrita, aproximando as discussões sobre alfabetização das reflexões acerca do letramento.

No contexto brasileiro, Magda Soares desempenhou papel fundamental nesse debate ao destacar que alfabetização e letramento são processos distintos, embora inseparáveis. Enquanto a alfabetização está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o letramento refere-se à inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade. Dessa forma, aprender a ler e escrever não significa apenas dominar técnicas de codificação e decodificação, mas compreender os usos, funções e significados da linguagem escrita em diferentes contextos.

Segundo Soares (2020, p. 47), "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando". Essa afirmação evidencia que a aprendizagem da escrita precisa ocorrer em situações significativas, vinculadas às experiências concretas das crianças. A escrita deixa de ser vista apenas como conteúdo escolar para assumir sua condição de prática cultural e social.

Embora o conceito de letramento tenha sido formulado posteriormente aos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é possível identificar importantes aproximações entre essas perspectivas. A Psicogênese da Língua Escrita já reconhecia que as crianças elaboram hipóteses a partir das interações estabelecidas com materiais escritos presentes em seu cotidiano. Antes mesmo da escolarização formal, elas observam placas, embalagens, histórias, anúncios e diferentes textos que circulam socialmente. Essas experiências contribuem para a construção de conhecimentos sobre a escrita e influenciam diretamente seus processos de aprendizagem.

Nesse sentido, Macedo e Campelo (2004) observam que uma das contribuições do paradigma psicogenético foi justamente compreender que a alfabetização deve estar vinculada aos usos sociais da língua escrita, possibilitando ao aprendiz perceber suas funções comunicativas e culturais.

A própria Emília Ferreiro enfatiza a importância dessa dimensão social ao afirmar que a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência.

Essa compreensão amplia significativamente as responsabilidades da escola. Não basta garantir que a criança reconheça letras, sílabas ou palavras. É necessário criar oportunidades para que ela participe de situações reais de leitura e escrita, compreendendo por que as pessoas leem, escrevem, registram informações, contam histórias, produzem textos e se comunicam por meio da linguagem escrita.

Delia Lerner (2002) defende que o ensino da leitura e da escrita deve aproximar-se das práticas sociais efetivamente realizadas fora da escola. Para a autora, o estudante precisa vivenciar situações autênticas de uso da linguagem, nas quais ler e escrever façam sentido. Essa perspectiva dialoga diretamente com a Psicogênese da Língua Escrita, pois ambas reconhecem a importância da atividade intelectual da criança e de sua participação ativa nos processos de aprendizagem.

Da mesma forma, os documentos curriculares brasileiros têm reforçado a necessidade de integrar alfabetização e letramento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a aprendizagem da língua escrita deve ocorrer em contextos significativos, envolvendo diferentes gêneros textuais, práticas de leitura, produção escrita e interação com múltiplas linguagens. Assim, a alfabetização deixa de ser compreendida apenas como domínio técnico do código e passa a constituir um processo mais amplo de inserção na cultura escrita.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel da literatura infantil nesse processo. O contato frequente com histórias, poemas, contos e diferentes textos literários amplia o repertório linguístico das crianças e favorece a construção de sentidos sobre a escrita. Como destaca Cosson (2021), a leitura literária promove experiências de linguagem capazes de enriquecer tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a formação cultural dos estudantes.

Sob essa perspectiva, a alfabetização contemporânea exige práticas pedagógicas que conciliem o conhecimento sobre os níveis de escrita descritos pela Psicogênese com experiências significativas de letramento. Conhecer as hipóteses formuladas pelas crianças continua sendo fundamental para planejar intervenções adequadas. Contudo, tais intervenções precisam estar articuladas a situações reais de uso da linguagem, possibilitando que os estudantes compreendam a função social da escrita e desenvolvam autonomia em suas práticas leitoras e escritoras.

Dessa forma, as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita permanecem atuais e relevantes. Longe de constituírem uma teoria superada, seus princípios continuam oferecendo importantes fundamentos para compreender como as crianças aprendem e como os professores podem atuar de maneira mais sensível e eficaz nos processos de alfabetização. Quando articuladas às discussões sobre letramento, tais contribuições favorecem uma educação que respeita os processos cognitivos infantis e, ao mesmo tempo, reconhece a dimensão social da linguagem escrita.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicogênese da Língua Escrita representou uma das mais significativas transformações teóricas no campo da alfabetização ao deslocar o foco dos métodos de ensino para os processos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças. Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram que a aquisição da escrita não ocorre por simples memorização ou repetição de conteúdos, mas por meio de um processo ativo de construção do conhecimento, no qual os aprendizes formulam hipóteses, enfrentam conflitos cognitivos e reorganizam continuamente suas compreensões sobre a linguagem escrita.

Ao reconhecer a criança como sujeito ativo da aprendizagem, a Psicogênese contribuiu para romper com concepções tradicionais que atribuíam ao estudante um papel passivo nos processos educativos. As

pesquisas analisadas evidenciaram que as produções infantis revelam formas legítimas de pensamento e constituem importantes indicadores do desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, os chamados erros passaram a ser compreendidos como manifestações de hipóteses em construção e não como simples evidências de fracasso escolar.

A compreensão dos níveis de conceitualização da escrita permitiu aos professores interpretar de forma mais qualificada os percursos de aprendizagem dos estudantes, favorecendo intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada criança. Além disso, os conceitos de erro construtivo, conflito cognitivo e mediação pedagógica contribuíram para consolidar uma visão mais humanizada da alfabetização, baseada no respeito aos processos individuais de desenvolvimento e na valorização das experiências de aprendizagem.

As discussões contemporâneas acerca do letramento ampliaram ainda mais o alcance dessas contribuições ao evidenciar que a aprendizagem da escrita deve estar vinculada às práticas sociais de leitura e produção textual. Nessa perspectiva, alfabetizar não significa apenas ensinar o funcionamento do sistema alfabético, mas possibilitar que as crianças participem de situações significativas de uso da linguagem escrita, compreendendo suas funções sociais, culturais e comunicativas.

Conclui-se, portanto, que as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita permanecem atuais e indispensáveis para a formação de professores e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma alfabetização significativa. Ao reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e ao valorizar os caminhos percorridos na construção do conhecimento, essa perspectiva continua oferecendo fundamentos sólidos para uma educação que respeita a infância, promove a reflexão e favorece o desenvolvimento pleno dos sujeitos em uma sociedade marcada pela presença cada vez mais intensa da cultura escrita.

REFERÊNCIAS

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Alessandra Aspasia Dantas de; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Psicogênese da língua escrita: as contribuições de Emilia Ferreiro à alfabetização de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Brasília: MEC, 2006.

OLIVEIRA, Lucilene Simone Felippe. Psicogênese da língua escrita, alfabetização e letramento: estudos e conceitos. *Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais*, v. 2, n. 3, p. 151-177, 2021.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SILVA, Fabrícia Mariano da; SILVA, Andreia Cristina da. A psicogênese da língua escrita: uma análise de suas contribuições ao processo de alfabetização. *REEDUC – Revista de Estudos em Educação*, v. 6, n. 1, p. 21-32, 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO BÁSICO: FUNDAMENTOS E IMPACTOS NA VIDA ADULTA

THE IMPORTANCE OF FINANCIAL EDUCATION IN BASIC EDUCATION: FOUNDATIONS AND IMPACTS ON ADULT LIFE

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-028

José Moézio Lopes Silva
Especialista em Psicopedagogia com Ênfase nas Práticas Inclusivas
Faculdade do Leste Mineiro – FACULESTE, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: moeziolopesforro10@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3864989990987335
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3504-4569

Cicero Jackson Pinheiro Beserra
Mestre em Ensino de Física
Sociedade Brasileira de Física (SBF) Polo P31 – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE e Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil
E-mail: jacksonpinheirofisica@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7821812927688605
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3540-0058

José Evantuil de Sousa
Especialista em História e Sociologia
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE e Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil
E-mail: jose.sousa34@prof.ce.gov.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4154514547426363
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9408-4203

Francisco Adeilton da Silva
Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE e Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil
E-mail: ver.adeilton@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0907186013294712
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3017-2113

Rafaela Gonçalves Rodrigues
Especialista em Direito Penal e Criminologia
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Coordenadoria da Mulher de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: advocaciarafaelagoncalves@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2038317417032850
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0143-8332

Wellton Cardoso Pereira
Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC e Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: wellton.pereira@prof.ce.gov.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8139338720406459
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4371-7338

José Pinheiro da Silva Neto
Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Nova Olinda/CE, Brasil
E-mail: jotapinnheiro@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4958-4797

Ruth Sousa Muniz
Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica
Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: ruthmuniz74@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2985132370474115
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9629-0752

Maria Eliane Esmeraldo Martins
Mestranda em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: eliane_cicero@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4212208847553623
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9667-2150

RESUMO

A presente investigação analisa a relevância da educação financeira no ensino básico como instrumento formativo voltado à construção da autonomia, da consciência crítica e da participação cidadã em uma sociedade marcada pela intensificação do consumo, pela expansão do crédito e pelas profundas desigualdades socioeconômicas. O estudo fundamenta-se em abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, utilizando referenciais das áreas da educação, sociologia, economia e cultura midiática, além de documentos normativos nacionais e internacionais relacionados à alfabetização financeira. As análises

evidenciaram que a ausência de formação financeira contribui para ampliar situações de endividamento, vulnerabilidade social, sofrimento emocional e fragilidade no planejamento da vida adulta. Identificou-se, ainda, que práticas pedagógicas críticas e contextualizadas favorecem maior discernimento diante das estratégias mercadológicas, fortalecendo competências relacionadas ao consumo consciente, ao planejamento econômico e à cidadania financeira. Conclui-se que a educação financeira precisa consolidar-se como dimensão permanente da formação escolar, articulada à ética, à sustentabilidade e à justiça social.

Palavras-chave: Educação Financeira; Cidadania; Consumo Consciente.

ABSTRACT

This study analyzes the relevance of financial education in basic education as a formative tool aimed at building autonomy, critical awareness, and civic participation within a society shaped by intensified consumerism, expanding credit systems, and profound socioeconomic inequalities. The research is grounded in a qualitative, bibliographic, and documentary approach, drawing upon theoretical contributions from education, sociology, economics, and media culture, as well as national and international regulatory documents related to financial literacy. The analyses revealed that the absence of financial education contributes to increased indebtedness, social vulnerability, emotional distress, and fragility in adult life planning. Furthermore, the findings demonstrate that critical and contextualized pedagogical practices foster greater discernment regarding market strategies, strengthening competencies linked to conscious consumption, economic planning, and financial citizenship. The study concludes that financial education must be consolidated as a permanent dimension of school education, closely connected to ethics, sustainability, and social justice.

Keywords: Financial Education; Citizenship; Conscious Consumption.

1 INTRODUÇÃO

A expansão acelerada das relações econômicas mediadas pelas tecnologias digitais transformou profundamente a maneira como crianças, adolescentes e adultos se relacionam com o dinheiro, o consumo e as formas contemporâneas de pertencimento social. Em poucos anos, operações financeiras antes restritas ao universo adulto passaram a integrar o cotidiano de estudantes desde os anos iniciais da escolarização. Cartões virtuais, aplicativos bancários, compras instantâneas, publicidade algorítmica e plataformas digitais passaram a organizar experiências de consumo cada vez mais precoces, inserindo os sujeitos em uma dinâmica marcada pela velocidade, pela sedução mercadológica e pela naturalização do endividamento.

Nesse cenário, a educação financeira deixou de ocupar um lugar periférico no debate educacional e passou a constituir uma necessidade formativa indispensável para a construção da autonomia, da consciência crítica e da participação cidadã.

No contexto brasileiro, essa discussão ganha contornos ainda mais urgentes diante das profundas desigualdades sociais que atravessam a realidade nacional. Milhões de famílias convivem diariamente com instabilidade econômica, renda insuficiente, precarização do trabalho e dificuldade de acesso a conhecimentos básicos relacionados ao planejamento financeiro. Tal realidade produz impactos diretos na qualidade de vida, nas relações familiares e nas possibilidades de construção de projetos futuros. A ausência de formação sistemática sobre orçamento doméstico, crédito, juros, consumo consciente e organização financeira contribui para ampliar situações de vulnerabilidade social, dependência econômica e sofrimento emocional. Dessa forma, pensar a educação financeira no ensino básico significa reconhecer que a escola precisa dialogar com os desafios concretos que estruturam a vida cotidiana dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC reconhece a relevância dessa temática ao incorporar a educação financeira entre os Temas Contemporâneos Transversais, compreendendo-a como dimensão articulada à formação integral, ao pensamento crítico e ao exercício da cidadania (Brasil, 2018). Essa inserção representa avanço significativo na compreensão de que determinados conhecimentos não podem permanecer desconectados das experiências reais vividas pelos educandos. Ao aproximar o currículo das questões econômicas presentes no cotidiano, a escola amplia sua capacidade de formar sujeitos mais conscientes diante das relações de consumo, das escolhas financeiras e das responsabilidades sociais que acompanham a vida adulta.

A educação financeira, contudo, não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas voltadas exclusivamente para o controle monetário ou para a aprendizagem mecânica de cálculos matemáticos. Sua potência pedagógica encontra-se justamente na possibilidade de desenvolver uma leitura crítica sobre os mecanismos econômicos que atravessam a sociedade contemporânea. Isso implica compreender como desejos são produzidos, como a publicidade influencia comportamentos, como o crédito opera nas relações sociais e de que maneira o consumo passou a ocupar posição central na construção das identidades contemporâneas. Sob essa perspectiva, educar financeiramente corresponde também a formar sujeitos capazes de interpretar discursos, avaliar consequências e reconhecer limites diante das pressões do mercado.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico compreende a alfabetização financeira como a combinação entre conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos necessários para decisões econômicas conscientes e responsáveis (OCDE, 2023). Essa definição amplia significativamente o alcance da educação financeira, afastando-a de abordagens superficiais centradas apenas em poupança ou controle de gastos. O debate passa a envolver dimensões éticas, sociais e políticas

relacionadas à maneira como os indivíduos organizam prioridades, projetam o futuro e constroem relações com o dinheiro ao longo da vida. Assim, a escola deixa de atuar apenas como espaço de transmissão de conteúdos e assume o compromisso de favorecer experiências formativas conectadas à realidade social dos estudantes.

Ao discutir a sociedade contemporânea, Bauman (2008) evidencia que o consumo deixou de atender exclusivamente às necessidades materiais e passou a funcionar como linguagem de reconhecimento, pertencimento e visibilidade social. Em uma cultura marcada pela fluidez das relações e pela fabricação permanente de desejos, consumir tornou-se prática associada à ideia de sucesso, felicidade e aceitação. Crianças e adolescentes, inseridos precocemente nesse universo simbólico, encontram-se particularmente vulneráveis às estratégias midiáticas e publicitárias que estimulam o consumo impulsivo e a busca incessante por validação social.

> Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria; e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. Nesse modelo social, o valor dos indivíduos passa a ser constantemente medido por sua capacidade de consumir, exibir e adaptar-se às exigências do mercado, transformando identidades em produtos submetidos à lógica da competitividade e da visibilidade. A subjetividade contemporânea torna-se profundamente atravessada pelo consumo, fazendo com que desejos, relações sociais e projetos de vida sejam organizados a partir de critérios mercadológicos que produzem permanente sensação de insuficiência e necessidade de atualização contínua (Bauman, 2008, p. 20).

Essa lógica produz efeitos profundos sobre a formação das novas gerações, sobretudo porque as redes digitais intensificam comparações, estimulam padrões inalcançáveis de consumo e transformam o ato de comprar em experiência emocional contínua. Nesse contexto, a educação financeira assume importância estratégica ao possibilitar que os estudantes desenvolvam maior capacidade de análise diante dos discursos mercadológicos, aprendendo a distinguir necessidade, desejo, impulso e possibilidade econômica. A escola, portanto, precisa preparar os sujeitos não apenas para administrar recursos, mas também para compreender criticamente os processos simbólicos que organizam a cultura do hiperconsumo.

A contribuição freireana oferece importante fundamento teórico para essa compreensão, especialmente ao defender uma educação comprometida com a leitura crítica da realidade e com a formação de sujeitos capazes de intervir conscientemente no mundo. Para Freire (1996), ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os educandos compreendam as estruturas que atravessam sua existência. Aplicada à educação financeira, essa perspectiva impede que a temática seja tratada como simples treinamento adaptativo às exigências do mercado, deslocando-a para o campo da emancipação social e da consciência crítica.

> É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. Essa compreensão evidencia que teoria e prática não podem ser dissociadas no processo educativo, pois é na análise crítica da experiência vivida que o educador constrói novos saberes, reelabora estratégias pedagógicas e fortalece sua atuação ética e política. A reflexão sobre a prática permite compreender limites, possibilidades e contradições presentes no cotidiano escolar, favorecendo uma docência mais consciente, investigativa e comprometida com a transformação da realidade social dos educandos (Freire, 1996, p. 39).

Sob esse entendimento, trabalhar educação financeira no ensino básico implica construir experiências pedagógicas capazes de relacionar teoria e cotidiano. A análise de propagandas, a discussão sobre consumo sustentável, a compreensão do funcionamento do crédito, o planejamento de metas e a problematização das desigualdades econômicas tornam-se práticas relevantes para uma aprendizagem verdadeiramente significativa. O estudante passa a compreender que as escolhas financeiras carregam consequências individuais e coletivas, interferindo diretamente na qualidade de vida, nas relações sociais e na construção de projetos futuros.

A pertinência dessa temática torna-se ainda mais evidente quando observados os elevados índices de endividamento das famílias brasileiras. Dados recentes da Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor demonstram crescimento contínuo das dívidas associadas ao cartão de crédito, ao crédito rotativo e às modalidades de financiamento de alto custo (CNC, 2024). Esse cenário revela não apenas dificuldades econômicas estruturais, mas também fragilidades relacionadas ao acesso à informação financeira e à compreensão dos mecanismos que regulam o sistema de crédito. Assim, a educação financeira escolar assume função preventiva ao contribuir para a formação de sujeitos mais preparados para lidar com riscos econômicos e tomar decisões mais equilibradas ao longo da vida adulta.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre educação financeira e saúde emocional. Instabilidade econômica, dívidas persistentes e ausência de planejamento frequentemente produzem ansiedade, insegurança, conflitos familiares e sofrimento psicológico. O dinheiro, nesse sentido, ultrapassa sua dimensão material e passa a interferir diretamente no bem-estar subjetivo dos indivíduos. Educar financeiramente, portanto, também significa promover condições para uma vida emocionalmente mais estável, favorecendo maior equilíbrio diante das exigências econômicas da contemporaneidade.

A presença da educação financeira no ambiente escolar exige, entretanto, sensibilidade pedagógica para evitar abordagens moralizantes ou meritocráticas. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades, não é possível tratar dificuldades financeiras como resultado exclusivo de escolhas individuais inadequadas. Questões como desemprego, concentração de renda, exclusão social e precarização do trabalho condicionam diretamente as possibilidades econômicas dos sujeitos. Dessa maneira, a educação financeira precisa ser construída a partir de uma perspectiva ética e socialmente

comprometida, reconhecendo os limites concretos impostos pelas estruturas econômicas sem abrir mão da formação crítica e da construção da autonomia.

Ao incorporar a educação financeira ao currículo escolar de forma crítica, interdisciplinar e contextualizada, a escola amplia significativamente sua função social. Mais do que ensinar técnicas de organização monetária, passa a contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar relações econômicas, resistir às pressões consumistas e agir com maior responsabilidade diante das escolhas que atravessam a vida cotidiana. Em tempos marcados pela intensificação do consumo digital, pela circulação acelerada do crédito e pela crescente vulnerabilidade econômica das famílias, fortalecer práticas pedagógicas voltadas à alfabetização financeira tornou-se compromisso indispensável para a construção de uma sociedade mais consciente, equilibrada e socialmente responsável.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As transformações econômicas, culturais e tecnológicas das últimas décadas alteraram profundamente a forma como os indivíduos se relacionam com o dinheiro, o consumo e os mecanismos que regulam a vida financeira contemporânea. Em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações, pela expansão das plataformas digitais e pela ampliação das possibilidades de crédito, crianças e adolescentes passaram a conviver, desde cedo, com experiências econômicas que influenciam desejos, comportamentos e modos de participação social. Nesse cenário, a educação financeira assume relevância formativa ao possibilitar a construção de conhecimentos capazes de orientar escolhas mais conscientes diante das exigências da vida cotidiana.

A presença constante da publicidade, das redes sociais e das tecnologias de consumo intensificou a exposição dos sujeitos a práticas econômicas cada vez mais imediatistas. O ato de consumir deixou de responder apenas às necessidades materiais e passou a ocupar espaço central na constituição das identidades contemporâneas. Objetos, marcas e estilos de vida tornaram-se elementos associados ao reconhecimento social, à sensação de pertencimento e à validação simbólica. Tal dinâmica produz impactos significativos sobre a formação das novas gerações, especialmente porque muitos estudantes ainda se encontram em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Nesse contexto, discutir educação financeira no espaço escolar significa muito mais do que ensinar cálculos relacionados a juros, porcentagens ou orçamento doméstico. A temática envolve a construção de uma compreensão crítica acerca das relações econômicas que atravessam o cotidiano e influenciam comportamentos individuais e coletivos. A escola, portanto, passa a desempenhar papel estratégico na formação de sujeitos capazes de interpretar discursos de consumo, avaliar consequências de suas escolhas e compreender os efeitos sociais produzidos pelas desigualdades econômicas.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece essa necessidade ao inserir a educação financeira entre os Temas Contemporâneos Transversais vinculados à formação integral dos estudantes (Brasil, 2018). Tal orientação evidencia que o currículo escolar brasileiro vem ampliando sua compreensão sobre os processos educativos, aproximando os conteúdos acadêmicos das experiências concretas vivenciadas pela população. Assim, a educação financeira deixa de ocupar posição secundária e passa a integrar debates relacionados à cidadania, ética, responsabilidade social, sustentabilidade e projeto de vida.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico define alfabetização financeira como o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes necessárias para decisões econômicas responsáveis e equilibradas (OCDE, 2023). Essa concepção amplia o entendimento tradicional sobre o tema ao demonstrar que o domínio técnico de operações matemáticas, isoladamente, não garante autonomia financeira. Torna-se necessário desenvolver capacidade analítica, discernimento crítico e compreensão sobre os mecanismos que organizam o funcionamento do mercado e das relações econômicas contemporâneas.

A educação financeira, nessa perspectiva, aproxima-se diretamente da formação cidadã. O conhecimento relacionado ao dinheiro interfere na maneira como os indivíduos planejam o futuro, administram recursos, organizam prioridades e enfrentam situações de vulnerabilidade econômica. Decisões aparentemente simples, como parcelamentos, empréstimos, financiamentos ou compras impulsivas, podem gerar consequências prolongadas na vida adulta quando realizadas sem informação adequada. Dessa maneira, fortalecer práticas educativas voltadas à alfabetização financeira representa também ampliar condições de autonomia e participação social.

As contribuições de Freire (1996) oferecem importante fundamento para compreender essa temática sob uma ótica humanizadora e crítica. Para o autor, o processo educativo precisa favorecer a leitura consciente da realidade, permitindo que os sujeitos compreendam os condicionantes históricos, sociais e culturais que atravessam suas experiências. Aplicada ao campo da educação financeira, essa concepção impede que o ensino seja reduzido à adaptação passiva às exigências do mercado, deslocando o debate para o campo da emancipação intelectual e da consciência social.

> É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. Essa compreensão evidencia que teoria e prática não podem ser dissociadas no processo educativo, pois é na análise crítica da experiência vivida que o educador constrói novos saberes, reelabora estratégias pedagógicas e fortalece sua atuação ética e política. A reflexão sobre a prática permite compreender limites, possibilidades e contradições presentes no cotidiano escolar, favorecendo uma docência mais consciente, investigativa e comprometida com a transformação da realidade social dos educandos (Freire, 1996, p. 39).

A partir dessa compreensão, o ambiente escolar precisa promover experiências pedagógicas conectadas às situações reais enfrentadas pelos estudantes. Discussões sobre consumo impulsivo, publicidade digital, crédito, planejamento financeiro, desperdício, desigualdade social e sustentabilidade podem favorecer aprendizagens mais significativas e contextualizadas. O conhecimento deixa de ocupar lugar abstrato e passa a dialogar diretamente com os desafios presentes na vida cotidiana.

Ao analisar a sociedade contemporânea, Bauman (2008) observa que o consumo passou a ocupar posição central na organização das relações sociais, transformando desejos em mecanismos permanentes de insatisfação e busca por reconhecimento. Em uma lógica marcada pela efemeridade, pela competitividade simbólica e pela necessidade constante de atualização, consumir tornou-se prática associada à construção da própria identidade.

> Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria; e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. Nesse modelo social, o valor dos indivíduos passa a ser constantemente medido por sua capacidade de consumir, exibir e adaptar-se às exigências do mercado, transformando identidades em produtos submetidos à lógica da competitividade e da visibilidade. A subjetividade contemporânea torna-se profundamente atravessada pelo consumo, fazendo com que desejos, relações sociais e projetos de vida sejam organizados a partir de critérios mercadológicos que produzem permanente sensação de insuficiência e necessidade de atualização contínua (Bauman, 2008, p. 20).

Essa realidade afeta diretamente crianças e adolescentes, sobretudo porque as redes digitais intensificam comparações sociais e produzem padrões de consumo frequentemente incompatíveis com a realidade econômica das famílias brasileiras. Influenciadores digitais, campanhas publicitárias personalizadas e conteúdos patrocinados estimulam práticas de compra imediata e reforçam associações entre felicidade, aceitação social e capacidade de consumo. Nesse cenário, a educação financeira precisa dialogar com a educação midiática, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica diante das estratégias mercadológicas.

Lipovetsky (2007) afirma que a cultura do hiperconsumo reorganizou profundamente as subjetividades modernas, transformando o desejo em experiência contínua e acelerada. A lógica da satisfação instantânea produz relações frágeis com o dinheiro, dificultando o desenvolvimento de hábitos relacionados ao planejamento, à prudência e à administração equilibrada dos recursos financeiros. A escola, portanto, necessita preparar os estudantes para compreender os mecanismos simbólicos que produzem desejos e influenciam decisões econômicas.

As plataformas digitais ampliaram ainda mais essa complexidade ao incorporar formas sofisticadas de persuasão comercial no cotidiano das pessoas. Aplicativos bancários, compras online, anúncios segmentados, sistemas de pagamento instantâneo e microtransações digitais passaram a fazer parte das

experiências econômicas das novas gerações. Buckingham (2019) ressalta que a educação midiática deve possibilitar aos sujeitos interpretar criticamente os conteúdos produzidos pelos meios de comunicação e pelas tecnologias digitais. Tal contribuição torna-se essencial para a educação financeira, pois permite que os estudantes reconheçam interesses econômicos presentes em discursos aparentemente neutros ou espontâneos.

No Brasil, a Estratégia Nacional de Educação Financeira, reorganizada pelo Decreto nº 10.393/2020, fortaleceu a discussão sobre a necessidade de ampliar ações relacionadas à formação financeira da população (Brasil, 2020). Apesar desse avanço institucional, ainda persistem desafios significativos relacionados à efetivação da temática no cotidiano escolar. Muitos professores não receberam, em sua formação inicial, preparo suficiente para desenvolver práticas pedagógicas relacionadas ao consumo consciente, cidadania financeira ou cultura econômica contemporânea.

A ausência de formação continuada adequada pode reduzir a educação financeira a abordagens excessivamente técnicas e descontextualizadas, incapazes de provocar reflexões mais profundas sobre desigualdade, ética e participação social. Por essa razão, torna-se indispensável investir em políticas de formação docente que favoreçam práticas interdisciplinares, críticas e socialmente comprometidas. A temática exige sensibilidade pedagógica, domínio conceitual e capacidade de relacionar os conteúdos às experiências concretas vividas pelos estudantes.

Outro aspecto que demanda atenção refere-se ao risco de abordagens moralizantes sobre pobreza e organização financeira. Em uma sociedade marcada por desemprego, concentração de renda e precarização das condições de vida, não é possível atribuir dificuldades econômicas exclusivamente à ausência de planejamento individual. As condições materiais de existência influenciam diretamente as possibilidades concretas de escolha dos sujeitos. Assim, a educação financeira precisa ser desenvolvida sem reproduzir discursos meritocráticos ou culpabilizadores, reconhecendo as desigualdades estruturais que atravessam a realidade brasileira.

Nesse horizonte, o conceito de cidadania financeira ganha importância significativa. O Banco Central do Brasil compreende cidadania financeira como um conjunto de ações relacionadas à educação econômica, inclusão financeira, proteção do consumidor e participação consciente no sistema financeiro (BCB, 2025). Essa perspectiva amplia a função social da escola ao demonstrar que compreender o funcionamento das relações econômicas também constitui exercício de cidadania.

A educação financeira apresenta ainda impactos importantes sobre a saúde emocional e a qualidade das relações sociais. Instabilidade econômica, dívidas recorrentes e ausência de planejamento frequentemente produzem ansiedade, insegurança e sofrimento psicológico. O dinheiro, portanto, não atua apenas como recurso material, mas também como elemento que interfere diretamente na estabilidade emocional e nas condições de vida dos indivíduos. Nesse sentido, formar estudantes financeiramente

conscientes significa também contribuir para relações familiares mais equilibradas e para maior preparo diante das exigências da vida adulta.

As pesquisas desenvolvidas por Lusardi e Mitchell (2014) demonstram que indivíduos com maior nível de alfabetização financeira tendem a apresentar melhores condições de planejamento econômico, menor exposição ao endividamento excessivo e maior capacidade de organização patrimonial. As autoras destacam que a compreensão de conceitos financeiros básicos interfere diretamente na qualidade das decisões tomadas ao longo da vida.

> A alfabetização financeira constitui uma forma essencial de capital humano, pois permite que os indivíduos processem informações econômicas, administrem riscos e tomem decisões mais conscientes ao longo do ciclo da vida. Tal compreensão evidencia que o conhecimento financeiro ultrapassa a dimensão técnica do controle monetário, assumindo papel estratégico na construção da autonomia, da segurança econômica e da capacidade de planejamento futuro. Indivíduos financeiramente alfabetizados tendem a apresentar maior preparo para lidar com situações de instabilidade econômica, compreender mecanismos de crédito, avaliar riscos e organizar escolhas mais equilibradas diante das exigências da vida contemporânea (Lusardi; Mitchell, 2014, p. 8).

Os elevados índices de inadimplência registrados no Brasil reforçam a urgência dessa discussão. Dados da Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor apontam crescimento contínuo das dívidas relacionadas ao cartão de crédito e às modalidades de financiamento de alto custo (CNC, 2024). Tal realidade demonstra a necessidade de fortalecer práticas educativas capazes de ampliar a compreensão da população sobre juros, crédito, contratos e planejamento econômico.

Quando trabalhada de forma crítica e contextualizada, a educação financeira ultrapassa o ensino utilitário de administração monetária e passa a contribuir para a formação integral dos sujeitos. Sua relevância encontra-se na capacidade de aproximar o currículo escolar das experiências sociais concretas, favorecendo reflexões sobre consumo, ética, desigualdade, sustentabilidade e responsabilidade coletiva. Assim, a escola reafirma sua função pública ao promover conhecimentos capazes de fortalecer a autonomia, ampliar a consciência crítica e preparar os estudantes para enfrentar os desafios econômicos da contemporaneidade com maior discernimento e responsabilidade social.

3 METODOLOGIA

A presente investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, considerando a necessidade de compreender a educação financeira como fenômeno social, pedagógico, econômico e cultural inserido nas dinâmicas contemporâneas da formação escolar. A escolha desse percurso metodológico fundamentou-se na compreensão de que determinados fenômenos educacionais não podem ser interpretados exclusivamente por indicadores numéricos ou estatísticos, uma vez que envolvem experiências humanas, construções históricas, práticas sociais e

relações simbólicas que exigem análise interpretativa, crítica e contextualizada. Nesse horizonte, a pesquisa qualitativa possibilita aprofundar a compreensão das múltiplas dimensões que atravessam o objeto investigado, favorecendo uma leitura mais ampla acerca da inserção da educação financeira no ensino básico e de seus impactos na vida adulta dos estudantes.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, crenças, motivações e interpretações produzidas no interior das relações sociais, permitindo ao pesquisador compreender aspectos da realidade que não podem ser reduzidos à lógica quantitativa. Tal perspectiva mostrou-se pertinente para esta investigação, sobretudo porque a educação financeira ultrapassa o campo técnico das operações matemáticas e se relaciona diretamente com questões éticas, culturais, subjetivas e sociais presentes no cotidiano escolar.

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Essa abordagem metodológica possibilita compreender fenômenos humanos e sociais em sua complexidade, considerando as experiências subjetivas, os contextos históricos e as relações simbólicas que atravessam a realidade investigada. Diferentemente das perspectivas centradas exclusivamente em dados numéricos, a pesquisa qualitativa busca interpretar sentidos, percepções e construções sociais produzidas pelos sujeitos em suas práticas cotidianas, favorecendo análises mais amplas, críticas e contextualizadas dos fenômenos estudados (Minayo, 2001, p. 21).

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica ocorreu mediante levantamento sistemático de livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos institucionais e publicações acadêmicas relacionadas à educação financeira, cidadania, currículo escolar, cultura do consumo, alfabetização financeira e políticas educacionais. A seleção do material priorizou autores reconhecidos nacional e internacionalmente, além de produções recentes e relevantes para a compreensão crítica da temática investigada. Foram utilizadas referenciais teóricos vinculados aos campos da educação, sociologia, economia, cultura midiática e formação cidadã, buscando construir uma análise interdisciplinar coerente com os objetivos da pesquisa.

Gil (2008) afirma que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador ampliar o contato com produções científicas já elaboradas, favorecendo o aprofundamento teórico sobre determinado objeto de estudo. Além de possibilitar maior rigor analítico, esse tipo de investigação contribui para identificar perspectivas distintas, lacunas teóricas e aproximações conceituais existentes na literatura especializada.

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sua principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esse tipo de investigação possibilita ao pesquisador aprofundar conhecimentos teóricos, identificar diferentes perspectivas analíticas e estabelecer relações entre produções científicas já consolidadas acerca do objeto estudado (Gil, 2008, p. 50).

A dimensão documental da pesquisa concentrou-se na análise de normativas, legislações e documentos oficiais relacionados à educação brasileira e às políticas públicas de educação financeira. Entre os materiais analisados destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), os documentos orientadores dos Temas Contemporâneos Transversais, a Estratégia Nacional de Educação Financeira reorganizada pelo Decreto nº 10.393/2020, além de relatórios produzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e pelo Banco Central do Brasil. A utilização desses documentos permitiu compreender de que maneira a educação financeira vem sendo incorporada às políticas curriculares e às estratégias institucionais voltadas à formação cidadã da população brasileira.

A pesquisa documental, conforme Cellard (2008), possibilita acessar registros que expressam concepções políticas, sociais e educacionais produzidas em diferentes contextos históricos. Tal procedimento contribui para interpretar discursos institucionais, diretrizes normativas e intencionalidades presentes nos documentos oficiais, favorecendo uma análise crítica acerca das formas pelas quais determinadas temáticas passam a integrar os debates educacionais contemporâneos.

Durante o percurso investigativo, a análise dos materiais selecionados ocorreu de maneira interpretativa, reflexiva e crítica, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos e os desafios concretos presentes na realidade educacional brasileira. A interpretação dos dados fundamentou-se na articulação entre os diferentes autores estudados, considerando aproximações conceituais, contribuições analíticas e problematizações relacionadas à formação financeira no ensino básico. Esse movimento permitiu compreender que a educação financeira não se restringe ao ensino de conteúdos econômicos, mas envolve dimensões relacionadas à autonomia, à cidadania, à ética, à cultura do consumo e à formação crítica dos estudantes.

A investigação também considerou as contribuições de autores que discutem os impactos da sociedade de consumo sobre a formação das subjetividades contemporâneas, especialmente no contexto das tecnologias digitais e das estratégias midiáticas voltadas ao consumo. As reflexões de Bauman (2008), Lipovetsky (2007) e Buckingham (2019) foram incorporadas ao estudo com o objetivo de compreender como a cultura consumista influencia comportamentos econômicos e interfere na construção das identidades juvenis. Paralelamente, as contribuições pedagógicas de Freire (1996) ofereceram suporte teórico para interpretar a educação financeira a partir de uma perspectiva crítica, humanizadora e socialmente comprometida.

A escolha por uma abordagem interpretativa mostrou-se essencial para evitar leituras reducionistas sobre o fenômeno investigado. A educação financeira, compreendida apenas sob a lógica do controle monetário, tende a perder densidade pedagógica e social. Por essa razão, o estudo buscou analisar a temática

em diálogo com questões relacionadas às desigualdades econômicas, à cidadania financeira, à formação crítica e às implicações éticas do consumo na sociedade contemporânea.

Outro aspecto metodológico relevante refere-se à preocupação com a confiabilidade e a legitimidade das fontes utilizadas ao longo da investigação. Todas as referências selecionadas correspondem a produções acadêmicas reconhecidas, legislações oficiais ou documentos institucionais produzidos por organismos nacionais e internacionais de relevância científica e educacional. Tal cuidado objetivou assegurar consistência teórica, rigor analítico e fundamentação adequada às discussões desenvolvidas no estudo.

A análise interpretativa dos referenciais permitiu identificar recorrências temáticas relacionadas à necessidade de fortalecimento da educação financeira nas escolas, à importância da formação docente, aos impactos do consumo impulsivo sobre a vida adulta e à urgência de práticas pedagógicas mais contextualizadas e críticas. Também foi possível perceber que os autores analisados convergem ao reconhecer que a ausência de alfabetização financeira amplia situações de vulnerabilidade econômica, endividamento e dificuldade de planejamento futuro.

A partir dessa trajetória metodológica, tornou-se possível construir uma compreensão mais aprofundada acerca da educação financeira como dimensão integrante da formação humana e cidadã. O percurso investigativo favoreceu não apenas a análise dos fundamentos pedagógicos relacionados ao tema, mas também a problematização das condições sociais, culturais e econômicas que atravessam a vida cotidiana dos estudantes brasileiros. Assim, a metodologia adotada mostrou-se coerente com os objetivos da pesquisa ao possibilitar uma análise crítica, contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a importância da educação financeira no ensino básico e seus desdobramentos na vida adulta.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos referenciais teóricos e documentais examinados ao longo desta investigação permitiu identificar que a educação financeira ocupa papel decisivo na formação de sujeitos mais conscientes diante das exigências econômicas que atravessam a sociedade contemporânea. Os dados analisados evidenciam que a ausência de alfabetização financeira não representa apenas uma limitação relacionada ao domínio técnico de conceitos econômicos, mas constitui fragilidade que repercute diretamente na autonomia, na estabilidade emocional, nas relações familiares e na capacidade de participação cidadã. A compreensão do dinheiro, do consumo, do crédito e do planejamento financeiro emerge, portanto, como dimensão indispensável à formação humana no contexto das profundas transformações sociais e econômicas observadas nas últimas décadas.

Os estudos selecionados convergem ao demonstrar que indivíduos submetidos a processos educativos voltados à formação financeira tendem a apresentar maior capacidade de organização econômica, planejamento de metas e tomada de decisões conscientes ao longo da vida adulta. As

contribuições de Lusardi e Mitchell (2014) revelam que níveis mais elevados de alfabetização financeira estão associados à redução do endividamento excessivo, ao fortalecimento da capacidade de poupança e à construção de estratégias mais seguras relacionadas ao uso do crédito e à administração patrimonial. Tal constatação reforça a importância da inserção da educação financeira ainda nos anos iniciais da escolarização, considerando que muitos hábitos econômicos são construídos precocemente e acompanham os sujeitos durante toda a vida.

A investigação também permitiu perceber que o problema do endividamento não pode ser analisado exclusivamente sob uma ótica individual. Embora o conhecimento financeiro contribua significativamente para escolhas mais equilibradas, as dificuldades econômicas enfrentadas por grande parcela da população brasileira relacionam-se diretamente às desigualdades estruturais, à concentração de renda, à precarização das relações de trabalho e à fragilidade das políticas de proteção social. Nesse sentido, os resultados obtidos demonstram que uma abordagem crítica da educação financeira precisa reconhecer as condições materiais concretas que limitam as possibilidades econômicas dos sujeitos, evitando interpretações simplificadoras fundamentadas em discursos meritocráticos ou culpabilizadores.

As reflexões desenvolvidas por Santos (2021) tornam-se particularmente relevantes para compreender essa realidade, especialmente ao evidenciar que as desigualdades contemporâneas não decorrem apenas da ausência de esforço individual, mas de estruturas históricas profundamente excludentes que condicionam o acesso aos direitos sociais, econômicos e educacionais. Tal compreensão desloca a educação financeira para um campo mais amplo, no qual ensinar sobre dinheiro significa também discutir justiça social, dignidade humana e cidadania econômica.

> A desigualdade não é um acidente da história contemporânea, mas parte de um modelo social que produz exclusão, invisibilidade e limitação de direitos. Tal realidade evidencia que as estruturas econômicas e sociais não operam de maneira neutra, mas reproduzem mecanismos históricos de concentração de renda, precarização das condições de vida e restrição do acesso a oportunidades fundamentais. Nesse contexto, a desigualdade ultrapassa a dimensão material e interfere diretamente na participação política, na dignidade humana e nas possibilidades concretas de exercício da cidadania. Compreender esse fenômeno exige reconhecer que pobreza, vulnerabilidade e exclusão resultam de processos estruturais que atravessam a organização da sociedade contemporânea (Santos, 2021, p. 42).

Sob essa perspectiva, os resultados da pesquisa indicam que a educação financeira escolar precisa ultrapassar práticas superficiais centradas apenas em cálculos matemáticos e técnicas de economia doméstica. O estudo evidenciou que abordagens limitadas ao ensino operacional tendem a esvaziar o potencial pedagógico da temática, reduzindo-a a exercícios descontextualizados incapazes de dialogar com os desafios reais vivenciados pelos estudantes. Em contrapartida, práticas pedagógicas críticas e

interdisciplinares demonstram maior capacidade de promover reflexão, autonomia intelectual e consciência social.

A análise dos documentos curriculares brasileiros confirma essa necessidade ao reconhecer a educação financeira como tema transversal vinculado à formação integral dos estudantes (Brasil, 2018). Entretanto, apesar dos avanços normativos observados na Base Nacional Comum Curricular e na Estratégia Nacional de Educação Financeira, os referenciais analisados revelam que ainda existem dificuldades significativas relacionadas à efetivação dessa temática no cotidiano escolar. Persistem desafios associados à formação docente, à ausência de materiais pedagógicos contextualizados e à permanência de práticas excessivamente tecnicistas no interior das instituições de ensino.

A investigação evidenciou, ainda, que o ambiente contemporâneo de hiperconsumo exerce forte influência sobre a construção das subjetividades juvenis. As contribuições de Bauman (2008) e Lipovetsky (2007) permitem compreender que a sociedade atual transformou o consumo em mecanismo de pertencimento simbólico, reconhecimento social e validação identitária. Redes sociais, influenciadores digitais, publicidade personalizada e plataformas digitais passaram a produzir desejos contínuos, intensificando comportamentos impulsivos e ampliando vulnerabilidades econômicas entre crianças e adolescentes.

> Na sociedade de consumidores, a busca pela felicidade transforma-se em busca incessante por objetos, experiências e signos capazes de garantir reconhecimento e pertencimento. Nessa lógica social, o consumo deixa de responder apenas às necessidades materiais e passa a ocupar posição central na construção das identidades, das relações sociais e das formas de visibilidade contemporâneas. O sujeito é constantemente incentivado a consumir para afirmar seu valor, demonstrar sucesso e alcançar aceitação social, alimentando um ciclo contínuo de insatisfação e desejo. A felicidade, assim, torna-se associada à aquisição permanente de bens e experiências, produzindo relações marcadas pela efemeridade, pela competitividade simbólica e pela permanente sensação de insuficiência (Bauman, 2008, p. 31).

Os resultados obtidos demonstram que estudantes submetidos cotidianamente a essas dinâmicas tornam-se mais vulneráveis às pressões mercadológicas, sobretudo quando não possuem instrumentos críticos para interpretar os discursos publicitários e compreender os mecanismos simbólicos que estimulam o consumo impulsivo. Nesse contexto, a educação financeira revela importante dimensão preventiva ao favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica da mídia, ao planejamento econômico e à tomada de decisões mais conscientes.

A articulação entre educação financeira e educação midiática aparece, portanto, como um dos aspectos mais relevantes identificados ao longo desta investigação. O estudo demonstrou que compreender o funcionamento das estratégias publicitárias contemporâneas constitui elemento essencial para a construção da autonomia juvenil. Buckingham (2019) destaca que a educação midiática deve possibilitar aos sujeitos interpretar criticamente os conteúdos produzidos pelos meios de comunicação e pelas

plataformas digitais, permitindo maior discernimento diante das mensagens de consumo disseminadas cotidianamente.

Outro aspecto fortemente evidenciado pelos referenciais analisados refere-se à relação entre instabilidade financeira e sofrimento emocional. As produções examinadas demonstram que dificuldades econômicas persistentes frequentemente desencadeiam ansiedade, insegurança, conflitos familiares e comprometimento da qualidade de vida. A ausência de planejamento financeiro, associada ao uso inadequado do crédito e à fragilidade da educação econômica, contribui para ampliar situações de vulnerabilidade psicológica e desgaste nas relações interpessoais.

Os resultados permitem afirmar que a educação financeira não atua apenas na organização monetária dos indivíduos, mas interfere diretamente na construção de maior equilíbrio emocional e estabilidade social. Famílias que desenvolvem práticas de planejamento, diálogo financeiro e organização econômica tendem a apresentar melhores condições de enfrentamento diante de situações imprevistas e crises econômicas. Nesse sentido, formar estudantes financeiramente conscientes significa também contribuir para relações familiares mais saudáveis e para maior preparo diante das exigências da vida adulta.

A pesquisa revelou igualmente que a educação financeira apresenta impacto significativo na construção dos projetos de vida dos estudantes. A capacidade de estabelecer prioridades, planejar objetivos e compreender limites econômicos favorece decisões mais equilibradas relacionadas à continuidade dos estudos, inserção profissional, organização familiar e planejamento futuro. Tal constatação aproxima diretamente a educação financeira da formação cidadã, uma vez que planejar a própria trajetória exige consciência crítica acerca das condições econômicas e sociais que atravessam a existência humana.

As análises desenvolvidas também evidenciaram que o ensino da educação financeira contribui para ampliar o pensamento crítico dos estudantes diante das desigualdades sociais e dos mecanismos econômicos que estruturam a sociedade contemporânea. Quando abordada de maneira contextualizada, a temática permite compreender que escolhas financeiras nunca são neutras, pois envolvem valores éticos, prioridades sociais e impactos coletivos. Assim, a educação financeira deixa de operar apenas no campo individual e passa a favorecer reflexões relacionadas à responsabilidade social, sustentabilidade e justiça econômica.

Freire (1996) contribui significativamente para essa interpretação ao defender uma prática educativa comprometida com a leitura crítica do mundo e com a formação de sujeitos capazes de compreender as estruturas que condicionam suas experiências sociais.

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Essa compreensão rompe com modelos tradicionais de ensino baseados na simples transmissão mecânica de conteúdos e reconhece o estudante como sujeito ativo do processo educativo. O ato pedagógico passa a ser entendido como experiência dialógica, crítica e participativa, na qual educador e educando constroem conhecimentos a partir da problematização da realidade, da troca de experiências e da reflexão sobre o mundo vivido. Nesse horizonte, ensinar exige escuta, sensibilidade, compromisso ético e abertura para processos formativos capazes de favorecer autonomia, consciência crítica e transformação social (Freire, 1996, p. 47).

Essa perspectiva mostrou-se profundamente coerente com os resultados obtidos na investigação, especialmente porque a educação financeira demonstrou maior efetividade quando desenvolvida por meio de práticas pedagógicas dialógicas, contextualizadas e conectadas às experiências concretas vivenciadas pelos estudantes. O estudo permitiu perceber que abordagens centradas apenas na memorização de conceitos econômicos produzem impacto limitado, enquanto metodologias que articulam teoria e cotidiano favorecem aprendizagens mais significativas e duradouras.

Outro elemento identificado refere-se à necessidade urgente de fortalecimento da formação docente para atuação no campo da educação financeira. Muitos professores ainda demonstram insegurança diante da temática, sobretudo em razão da ausência de preparo específico durante a formação inicial. Tal realidade compromete a consolidação de práticas pedagógicas mais críticas, interdisciplinares e socialmente contextualizadas. A pesquisa evidencia que investir em formação continuada representa condição indispensável para que a educação financeira deixe de ocupar lugar periférico no currículo escolar e passe a integrar efetivamente os processos formativos desenvolvidos pelas instituições de ensino.

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo demonstram que a educação financeira possui potencial transformador quando compreendida como dimensão articulada à cidadania, à ética e à formação crítica. Sua relevância ultrapassa o ensino de técnicas relacionadas ao controle de gastos, alcançando a construção de sujeitos mais conscientes, autônomos e preparados para interpretar as complexas relações econômicas que estruturam a contemporaneidade. Em um cenário marcado pela intensificação do consumo digital, pela ampliação do crédito e pelo crescimento das desigualdades sociais, fortalecer práticas educativas voltadas à alfabetização financeira representa compromisso fundamental com a construção de uma sociedade menos vulnerável, mais equilibrada e socialmente responsável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação possibilitou compreender que a educação financeira ocupa posição central na formação humana, cidadã e social no contexto das profundas transformações econômicas que atravessam a contemporaneidade. Em uma sociedade marcada pela intensificação do consumo, pela expansão acelerada do crédito e pela crescente influência das tecnologias digitais sobre os comportamentos cotidianos, discutir educação financeira no ensino básico deixou de representar uma escolha pedagógica complementar e

passou a constituir necessidade formativa indispensável. O estudo evidenciou que compreender as relações econômicas contemporâneas significa ampliar a capacidade dos sujeitos de interpretar criticamente o mundo, reconhecer limites, avaliar consequências e construir trajetórias mais conscientes diante das exigências da vida adulta.

Ao retomar os objetivos desta pesquisa, verificou-se que a inserção da educação financeira no currículo escolar possui potencial significativo para fortalecer competências relacionadas ao planejamento econômico, à tomada de decisões responsáveis, à autonomia intelectual e à construção da cidadania crítica. Os referenciais analisados demonstraram que estudantes expostos a práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas tendem a desenvolver maior discernimento diante das dinâmicas de consumo, das estratégias publicitárias e dos mecanismos de endividamento que estruturam a sociedade contemporânea. Dessa maneira, a educação financeira revelou-se não apenas como instrumento técnico voltado à organização monetária, mas como dimensão ética e social diretamente vinculada à formação integral dos sujeitos.

As análises desenvolvidas permitiram identificar que a ausência de alfabetização financeira amplia situações de vulnerabilidade econômica, instabilidade emocional e fragilidade no planejamento da vida adulta. O desconhecimento sobre funcionamento do crédito, juros, parcelamentos e organização financeira contribui para o crescimento do endividamento familiar e para a reprodução de práticas econômicas impulsivas frequentemente estimuladas pela cultura consumista contemporânea. Nesse sentido, os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial de que a educação financeira escolar exerce influência significativa sobre a construção de comportamentos econômicos mais conscientes, equilibrados e socialmente responsáveis.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa refere-se à necessidade de superar abordagens superficiais e excessivamente tecnicistas relacionadas à temática. O estudo demonstrou que limitar a educação financeira ao ensino mecânico de cálculos e fórmulas reduz consideravelmente seu potencial pedagógico e formativo. Em contrapartida, práticas educativas fundamentadas na problematização da realidade, no diálogo interdisciplinar e na articulação entre teoria e cotidiano apresentam maior capacidade de promover reflexão crítica, autonomia e participação cidadã. Tal constatação reforça a importância de compreender a educação financeira como campo articulado à ética, à sustentabilidade, à justiça social e à formação crítica dos estudantes.

As discussões realizadas ao longo da investigação também permitiram reconhecer que dificuldades econômicas não podem ser interpretadas exclusivamente como consequência de escolhas individuais inadequadas. As desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira interferem diretamente nas condições concretas de acesso à renda, ao consumo e às oportunidades sociais. Por essa razão, a educação

financeira precisa ser desenvolvida de maneira socialmente comprometida, evitando discursos moralizantes ou meritocráticos que desconsiderem os impactos das desigualdades históricas sobre a vida da população.

A pesquisa evidenciou ainda que o fortalecimento da educação financeira no ambiente escolar depende diretamente da ampliação das políticas de formação docente. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de preparo específico para trabalhar a temática de forma crítica e contextualizada. Tal realidade demonstra a necessidade de investimentos em processos formativos capazes de oferecer suporte teórico, metodológico e pedagógico aos profissionais da educação, favorecendo práticas mais reflexivas e conectadas às experiências concretas vivenciadas pelos estudantes.

Outro elemento relevante identificado neste estudo refere-se à relação entre educação financeira e saúde emocional. A instabilidade econômica, associada ao consumo impulsivo e ao endividamento recorrente, produz impactos significativos sobre o bem-estar psicológico e sobre as relações familiares. Nesse contexto, educar financeiramente também significa promover condições mais equilibradas de vida, fortalecendo a capacidade dos sujeitos de enfrentar desafios econômicos com maior consciência, responsabilidade e autonomia.

Diante dos resultados obtidos, conclui-se que a educação financeira precisa consolidar-se como dimensão permanente da formação escolar brasileira, integrada de maneira interdisciplinar às práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino básico. Sua relevância ultrapassa os limites da organização monetária e alcança a construção de sujeitos mais críticos, autônomos e preparados para compreender as múltiplas relações econômicas que estruturam a vida social contemporânea. Assim, fortalecer práticas educativas voltadas à alfabetização financeira representa importante estratégia de promoção da cidadania, redução de vulnerabilidades e fortalecimento da participação social consciente.

Por fim, reconhece-se que esta investigação não esgota as possibilidades de análise relacionadas ao tema. A complexidade das relações econômicas contemporâneas exige continuidade dos estudos voltados à compreensão dos impactos da educação financeira sobre diferentes contextos sociais, faixas etárias e realidades educacionais. Pesquisas futuras poderão aprofundar discussões relacionadas às práticas pedagógicas aplicadas nas escolas públicas, à formação continuada de professores, às relações entre consumo digital e juventude, bem como aos efeitos da educação financeira sobre o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Dessa maneira, ampliar o debate acadêmico sobre a temática torna-se fundamental para fortalecer políticas educacionais comprometidas com a formação crítica e cidadã das novas gerações.

REFERÊNCIAS

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Relatório de cidadania financeira 2025**. Brasília: BCB, 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

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

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jun. 2020.

BUCKINGHAM, David. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO. **Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor: PEIC**. Brasília: CNC, 2024.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUSARDI, Annamaria; MITCHELL, Olivia S. The economic importance of financial literacy: theory and evidence. **Journal of Economic Literature**, Nashville, v. 52, n. 1, p. 5-44, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy**. Paris: OECD Publishing, 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **OECD/INFE 2023 International Survey of Adult Financial Literacy**. Paris: OECD Publishing, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-029

Lidiane Melo dos Santos Freitas
Pedagoga e Mestra em Educação
E-mail: profmalidianemelo@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5755412877907852

Simone Paula de Arruda Floreano
Licenciada em Pedagogia (UFMT) e Especialista em Educação Inclusiva-FQM
E-mail: simonepaulafloreano@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0943166886106147

Andréia de Araújo Januário Barleta
Pedagoga - UNEMAT/MT
E-mail: andreiaajanuario@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0916503991710887

Doraci Creuza da Silva
Pedagoga – UNOPAR/MT
E-mail: dorinhacreuza@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0943166886106147

Joyziara da Silva Moriniga
Graduada em Pedagogia pela UNOPAR
E-mail: iaramoriniga73@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3336925940458885

Bruna Brito Vicenssotti Gregio
Graduada em Pedagogia pela UNIASSELVE
E-mail: Brunabrito526871@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3336925940458885

Cleriston Barbi Queiroz
Licenciado em Letras-Língua Portuguesa/UNEMAT
E-mail: cleristonb@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6473583631112242

Paula Rafaela Franco Bezerra Preto
Graduada em Pedagogia pela UNEMAT
E-mail: paula.rfbp@outlook.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6473583631112242

Helvis do Nascimento Lameira
Tecnólogo em Logística - Instituto Esperança de Ensino Superior
E-mail: helvis.lameira@unemat.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2659212231149272

Rayane Peres Pavone
Licenciada em pedagogia pela UNEMAT
E-mail: Rayane.peres@unemat.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3463906002314953

Luciana Francisca de Sena
Licenciada em pedagogia pela UNOPAR
E-mail: lucianasena7@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3463906002314953

Rejane Loffler
Licenciada em Pedagogia pela UNEMAT e Mestrado em Educação
E-mail: rejaneloffler99@gmail.COM
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2618130516094150

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a contação de histórias na Educação Infantil e teve como objetivo compreender sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais da educação brasileira. O estudo discute a trajetória da literatura infantil, suas contribuições para a formação humana e o papel da contação de histórias como prática pedagógica. Os resultados evidenciam que a literatura infantil favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem, da oralidade, da socialização e da construção de valores. Além disso, a contação de histórias contribui para a formação de leitores, estimula o pensamento crítico e auxilia no desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural das crianças. A pesquisa destaca ainda a importância do professor como mediador desse processo, sendo responsável por criar experiências significativas que despertem o interesse pela leitura e promovam a aprendizagem. Conclui-se que a contação de histórias constitui uma importante ferramenta pedagógica na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para sua formação como sujeito crítico e participativo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Contação de Histórias; Literatura Infantil; Desenvolvimento Infantil; Leitura.

ABSTRACT

This study addresses storytelling in Early Childhood Education and aims to understand its importance for children's integral development. It is a bibliographic research with a qualitative approach, based on books, scientific articles, and official Brazilian educational documents. The study discusses the history of children's literature, its contributions to human development, and the role of storytelling as a pedagogical practice. The findings indicate that children's literature promotes the development of imagination, creativity, language, oral communication, social interaction, and values formation. Furthermore, storytelling contributes to the development of reading skills, stimulates critical thinking, and supports children's cognitive, emotional, and cultural growth. The research also highlights the importance of the teacher as a mediator of this process, responsible for creating meaningful experiences that encourage an interest in reading and promote learning. It is concluded that storytelling is an important pedagogical tool in Early Childhood Education, contributing to children's integral development and to their formation as critical and active individuals.

Keywords: Early Childhood Education; Storytelling; Children's Literature; Child Development; Reading.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado “A contação de história na educação infantil”, é resultado de um esforço intelectual e coletivo realizado como exigência da disciplina de Metodologia em Educação IV, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Jane Vanini, em Cáceres. O estudo aborda a contação de histórias como prática pedagógica na educação infantil, destacando sua importância no processo de desenvolvimento e formação integral da criança.

A investigação apresentada situa-se na primeira etapa da educação básica. No Brasil, a educação está organizada em dois níveis de ensino: educação básica e educação superior. A educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, enquanto a educação superior compreende os cursos de graduação, pós-graduação, extensão e demais modalidades previstas na legislação. A estruturação da educação escolar em níveis de ensino foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, substituindo a organização anterior baseada em graus de ensino, como primário, secundário e superior (Cavalcante, 2000).

No que se refere aos princípios normativos, a substituição da terminologia “graus” por “níveis” de ensino instituiu novos parâmetros para as diretrizes da educação nacional, reforçando a concepção da educação como direito social. A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 22, destaca que a educação básica tem como finalidade assegurar ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e

fornecer meios para progressão no trabalho e em estudos posteriores. Além disso, a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos quatro aos dezessete anos foram ampliadas pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (Brasil, 2009), reafirmando o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a pesquisa concentra-se na educação infantil, etapa que representou um avanço significativo para a educação nacional ao reconhecer as crianças de zero a cinco anos como sujeitos de direitos e parte fundamental de um projeto educativo contínuo. Conforme a legislação vigente, a educação infantil deve ser ofertada em creches, para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade (Brasil, 1996; 2009).

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, documentos legais e produções acadêmicas relacionadas à contação de histórias na educação infantil. O levantamento bibliográfico constituiu-se como elemento essencial para a construção da pesquisa, permitindo compreender as contribuições da literatura infantil e da contação de histórias para o desenvolvimento da criança, bem como o papel do educador nesse processo.

A escolha da temática surgiu da compreensão de que a literatura infantil constitui importante aliada no desenvolvimento infantil. Os livros voltados às crianças despertam interesse por meio das ilustrações, das narrativas e das possibilidades imaginativas que proporcionam.

Segundo Fanny Abramovich (2004), ao ouvir ou ler contos, as crianças estabelecem relações entre as histórias e suas próprias vivências, desenvolvendo a imaginação, a criatividade e a capacidade de buscar soluções para situações do cotidiano. Dessa forma, a contação de histórias ultrapassa a função de entretenimento, configurando-se como importante recurso pedagógico para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da criatividade e da interação social.

Nesse sentido, cabe ao professor proporcionar momentos de leitura e contação de histórias que favoreçam a participação ativa das crianças, estimulando-as a recontar, interpretar e criar novas narrativas. Conforme afirma Antunes (2007, p. 49), as atividades de leitura devem garantir que a sala de aula seja “um lugar agradável, vivo e dinâmico”. O autor também destaca a importância da diversidade de estratégias pedagógicas para despertar continuamente o interesse das crianças pela literatura.

Além disso, a literatura infantil possibilita às crianças o contato com diferentes culturas, tempos, espaços e formas de compreender o mundo. Como afirma Abramovich (1991, p. 17), é por meio das histórias que se pode conhecer “outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser”. Assim, a contação de histórias apresenta-se como prática significativa no contexto da educação infantil, contribuindo para a formação integral da criança.

Este estudo está organizado em itens. A introdução apresenta o tema e os objetivos da pesquisa. O segundo item traz o referencial teórico, discutindo os fundamentos da contação de histórias, da literatura infantil e sua contribuição para o desenvolvimento da criança. Por fim, as considerações finais reúnem as reflexões construídas ao longo do estudo, fundamentadas nas referências bibliográficas utilizadas na elaboração deste trabalho.

2 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A LITERATURA INFANTIL

Este tópico apresenta reflexões sobre a contação de histórias, fundamentadas na literatura especializada. Considerada uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, a contação de histórias favorece a interação, a aprendizagem e o processo de escolarização. Conforme destaca Nelly Novaes Coelho (2009), as histórias alimentam a imaginação, auxiliam na compreensão de conflitos e contribuem para a formação humana. Além de seu caráter lúdico, estimulam a criatividade, ampliam o vocabulário, desenvolvem a linguagem, fortalecem as relações sociais e possibilitam a construção de novos conhecimentos.

O ato de registrar histórias surgiu no período da pré-história, antes mesmo de existir a escrita e até mesmo a linguagem oral, quando o homem sentiu a necessidade de se comunicar. Nesse período, nossos ancestrais usavam gravar suas experiências em pedras e paredes das cavernas. Esses registros são conhecidos como pinturas rupestres, como aponta Oliveira (2008).

Nas pedras e paredes, os povos deixavam registradas suas crenças, seus sentimentos e os acontecimentos do dia a dia, visto que o ser humano tem a necessidade de contar ou relatar fatos de seu cotidiano, suas experiências vividas, passadas assim de geração em geração.

> Na antiguidade a contação oral de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade. Essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular pertencentes à memória coletiva, destinadas a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler (Souza; Bernardino, 2011, p. 236).

A origem do termo literatura vem do latim, porém, a palavra literatura infantil surgiu no continente europeu em meados do século XVIII. Charles Perrault foi um dos autores que deram origem aos textos da literatura infantil. Segundo Coelho (2000), durante os séculos XVII e XlX, paralelamente à divulgação das coletâneas de *Perrault*[1], *La Fontaine*[2], *Grimm*[3] e outras bem populares, surgiram livros considerados cultos, ou seja, os não populares.

A princípio, esses livros eram destinados a adultos, contudo, acabaram por se transformar em leitura para crianças e jovens. Nesse sentido, os livros do pioneiro da literatura infantil, Charles Perrault,

eram voltados para o público infantil, mas atingiram pessoas de todas as idades, surgindo assim um novo gênero da literatura, como mencionam Lajolo e Zilberman (1999, p. 16):

> Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literatizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil.

A partir dessas afirmações, é perceptível a grande contribuição que Perrault deu ao universo infantil, com a criação de livros destinados a esse público. O conto de fadas continua sendo um clássico da literatura infantil, que sai das páginas escritas e belamente ilustradas, perpassando pela imaginação criadora e pela produção audiovisual.

A palavra literatura tem como significado básico a arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida através da palavra: "A Literatura infantil é, antes de tudo, Literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, ideais e sua possível/impossível realização" (Coelho, 2000, p. 27).

Conforme afirma Coelho (2000), desde o primeiro contato com o mundo literário, o "pequeno leitor", ou o "iniciante", passa a estabelecer parâmetros para fazer comparações e tentativas de soluções para os problemas que se lhes apresentam, através de uma realidade criada por meio de uma linguagem que evoca a imaginação, para, posteriormente, lidar com várias situações contraditórias e inesperadas no plano da existência concreta e particular.

Assim, a literatura infantil é pensamento e arte, é produção de sentidos e afetividade, além de suscitar experiências culturais e históricas, o que faz com que o indivíduo se reconheça enquanto tal e como ser social. O ato de ler, consequentemente, transforma-se numa forma de resistência a todo e qualquer tipo de manipulação.

A literatura infantil tem suas próprias características devido à decorrente ascensão da família burguesa, quando surgiu a necessidade de inserir um novo olhar da sociedade sobre a infância e a reorganização da escola, associando as histórias com a pedagogia, já que ela era elaborada para ser usada como instrumento de ensino. A literatura passou por diferentes entendimentos ao longo de sua história, com diferentes formas de se ler o texto apresentado por meio de diversificados gêneros textuais, inclusive, valendo-se de recursos visuais e produção gráfica destinada ao público infantil.

No âmbito educacional, a literatura foi inserida nas diferentes modalidades e etapas de ensino, da educação básica à universidade. Cademartori (1986) partilha a ideia de que o reconhecimento das universidades em relação aos desafios da educação básica contemporânea instigou a instituição ao

movimento de repensar e reunir pesquisadores acadêmicos para o estudo da literatura e da literatura infantil.

A partir dessa mobilização, surgiram novos fatores acerca da literatura infantil, tornando-a assunto respeitável em relação à educação brasileira. Assim, a escola dirigiu-se para a literatura infantil com interesses imediatos, como, por exemplo, o de ampliar o domínio linguístico dos alunos e subsidiá-lo na melhoria da escrita. Com essa ênfase, os aspectos relacionados a como melhor reorganizar as percepções do mundo e provocar a imaginação ao leitor foram relegados ao plano secundário.

Diante do exposto, a literatura infantil tornou-se objeto de escolarização, e a sua essência foi atravessada pela necessidade social de melhorar a leitura e a escrita. Saraiva (2001, p. 41) endossa esse argumento quando destaca que "[...] a qualidade estética que reveste as produções destinadas ao público infantil na atualidade permite ao professor a possibilidade de apresentar o mundo mágico da literatura como suporte para as atividades de alfabetização".

Além de ser objeto de ensino e de aprendizagem dos objetivos curriculares, a literatura pode contribuir para a formação do sujeito, e o professor pode contar com belíssimas produçõe artísticas, as quais a tecnologia tem muito propiciado, usando a linguagem visual para transcender a fantasia que é inerente ao mundo mágico e de faz de conta.

3 CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS

Na realização desta pesquisa, encontrou-se, entre a literatura especializada sobre a temática aqui explorada, que a criança é um ser sócio-histórico, ou seja, aquele que se constrói e se desenvolve a partir do meio social em que vive e da cultura que o cerca. Seu desenvolvimento acontece por meio das ações e mudanças existentes no seu cotidiano, inclusive pela educação vivenciada no seio familiar e na escola. Essa educação vincula-se a valores, limites e conceitos que se inter-relacionam de acordo com a sua realidade. Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) explana que:

> A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos[...]no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem [...]. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (Brasil, 1998, p. 21-22).

No conceito educacional, a criança irá construir sua própria identidade, pois, ao ingressar nas instituições escolares, ela passa a fazer parte de outro contexto social, servindo para sua própria construção de pessoa, ou seja, como ser humano que pensa, cria, age e interage. Assim, pode-se perceber que a criança tem sua própria identidade, bem como seus direitos e deveres, e que constrói sua independência e autonomia nas relações sociais vivenciadas ao longo do tempo.

No Brasil, a partir do século XIX, ela insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Desse modo, enquanto, para as mais pobres, essa história fora caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. Foi quando então começou a construção de creches e pré-escolas com a função assistencialista.

A vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Diante das propostas documentadas, o RCNEI (Brasil, 1998, p. 17-18) relata que:

> O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adultos. Constituir-se e [...] A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. [...]. Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família. Um dos objetivos da literatura infantil é oferecer à criança, por meio do fictício e da fantasia, padrões para interpretar o mundo e desenvolver seus próprios conceitos (Cademartori, 1986).

Portanto, é através da literatura que a criança também tem acesso à herança cultural, de uma maneira adequada à sua idade, enriquecendo seu conhecimento e construindo sua personalidade. Sobre

isso, Frantz (2001, p. 16) salienta que "[...] a literatura infantil é também questionar, sendo que dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras situações encontradas no mundo infantil, demostrando ao leitor a capacidade de resoluções das coisas", o que leva a criança a descobrir o mundo através da fantasia, lúdico, mágico e sonho, enriquece e desperta sua imaginação, proporcionando a liberdade de pensamento e a criatividade.

Por meio dela, a criança estabelece uma relação de harmonia entre fantasia e realidade, facilitando a compreensão das coisas do mundo adulto e a resolução de conflitos internos. O ato de se contar histórias é uma excelente ferramenta no processo de aprendizagem, especialmente na educação infantil, tendo em vista que essa é uma prática pedagógica muito atrativa para as crianças, pois desperta a curiosidade e o interesse dos pequeninos.

Nesse contexto, se, desde pequena, a criança tem o hábito de ouvir histórias, possivelmente ela vai adquirir o gosto pela leitura. Ainda, destaca-se que as histórias contadas às crianças devem estar de acordo com a sua faixa etária para que elas possam fantasiar e sonhar como se estivessem vivendo as aventuras contidas nos livros e possibilitando despertar seu imaginário.

Contar histórias é uma arte e um meio de comunicação, como reforçam os autores Souza e Bernardino (2011), que apontam que, quando uma boa história é contada, ela conduz o ouvinte a uma viagem inimaginável de alegria, felicidade, amor e descobrimento pelo novo. Para uma criança, uma boa história, além de divertir, estimula o seu desenvolvimento. Souza e Bernardino (2011, p. 237) salientam também que "[...] a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil"

Para além de contribuir com a imaginação, a criatividade e o raciocínio das crianças, as histórias transmitem valores, como o ato de compartilhar, de dividir suas coisas com os demais, e o reconhecimento de que todas as pessoas são iguais, descontruindo qualquer tipo de preconceito, exclusão ou discriminação existente. Nesse sentido, Coelho (2009, p. 12) aponta que

> [...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a autoidentificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida.

Como afirma Coelho (2009), o ato de ouvir histórias desenvolve também as virtudes e as qualidades. A capacidade de justiça, a honestidade, o respeito que se deve ter com as outras pessoas e a alegria que mostra o lado divertido das coisas, "[...] nos enredos de suas histórias, aparecem situações ligadas a valores universais como a liberdade, a verdade, a justiça, a amizade, a solidariedade etc., levando

a criança a refletir sobre o convívio em sociedade". (Souza; Bernardino, 2011, p. 239), portanto, atuando de maneira eficaz no processo de formação da personalidade ou do caráter cívico e moral da criança.

4 O PAPEL DO EDUCADOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Segundo os autores lidos sobre a construção das escolas, há indícios de que, em algumas escolas e pré-escolas, os profissionais dessas instituições acabam por hora fazendo o uso da contação de história apenas para passar o tempo, e não como uma ferramenta potencial de aprendizagem para ajudar na construção do conhecimento, visto que esse método contribui também para o desenvolvimento da criança. Sobre isso, Oliveira (2008, p. 60) adverte o seguinte:

> [...] Não se conta mais histórias como antigamente. A desmotivação para a leitura que se verifica faz parte do contexto de vida atribulada em que vivemos. Muitos profissionais da educação deixam o tempo passar e pouco fazem para transformar, melhorar e ajudar a si próprios e às crianças.

Esse alerta que as autoras fazem é mais um motivo que mostra que é preciso dar atenção a essa temática. Como bem colocaram, sabe-se que, na sociedade em que se vive atualmente, o tempo de conversar, dialogar e refletir tem sido cada vez menor diante de tantas demandas que o trabalhador brasileiro enfrenta diariamente. Na contramão dessas atribulações e do nefasto capitalismo que tudo corrói, tem-se a figura a e importância do professor, haja vista que, quando esse agente proporciona esse momento da roda de história, ele automaticamente estará motivando e desenvolvendo a linguagem oral, escrita, assim como a aptidão visual da criança.

Assim, quando o educador conta uma história com entusiasmo, entregando-se de verdade ao momento da contação e dando diferentes tons de voz a cada personagem, como se estivesse vivendo a história, ele faz com que a criança também se sinta parte desse momento. "Porque para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] Com prazer, isso é possível, e mais fácil do que parece" (Villardi, 1997, p. 2). Desse modo, a forma como essa prática acontece faz toda diferença nos possíveis e futuros efeitos na maioridade desse sujeito.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao que as normativas curriculares têm disposto sobre essa prática tão corriqueira na educação infantil. Verificou-se, em alguns documentos, que uma das orientações para o professor é que, ao elaborar um plano de aula para trabalhar com a literatura infantil, tente explorar e oportunizar textos e várias atividades em que a criança possa desenvolver sua criatividade, oralidade e imaginação, como afirmava o RCNEI, documento este anterior à Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> Quando o professor realiza com frequência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo, uma história, um anúncio etc. São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc. (Brasil, 1998, p. 141-142).

Para que o educador consiga fazer com que os alunos gostem de ler e ouvir histórias, o próprio professor deverá ter o hábito de ler e escutar histórias, uma vez que é preciso ter experimentado para saber estimular o outro, ou seja, ser o mediador de todo o processo e ser referência, isto é, um exemplo a ser seguido. Já a BNCC, que é o mais recente documento norteador no que diz respeito aos conteúdos (eixos) trabalhados em sala de aula, aponta que "[...] criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos" (Brasil, 2018, p. 43) é um dos objetivos de aprendizagem no campo das experiências – escuta, fala, pensamento e imaginação – que são importantes no desenvolvimento e que a contação de histórias é indispensável na formação da criança.

Como se pode observar, a literatura infantil, em especial a prática da contação de histórias, quando usada como proposta pedagógica, é uma ferramenta eficaz no processo de desenvolvimento da criança por despertar nela a criatividade, a oralidade e os valores, desenvolvendo nelas o ato de ler e até mesmo a escrita, o que contribui para a construção de sua identidade.

Ao propor uma atividade com a leitura de uma história, o professor desenvolverá a criticidade do educando, pois, "ao ler uma história, a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí, ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar" (Abramovich, 1991, p. 143). Para tanto, ao trabalhar a leitura, o educador precisa utilizar estratégias didáticas que permita ao educando compreender que ler não é só uma atividade a mais, mesmo porque

> [...] na escola, a leitura serve não só para se aprender a ler, como para aprender outras coisas, lendo. Serve ainda para se ensinar e treinar a pronúncia dos alunos no dialeto- padrão e em outros. A leitura é uma maneira de se aprender o que é escrever e qual a forma ortográfica das palavras (Cagliari, 2007, p. 172).

Desse modo, a leitura que é feita na sala de aula deve ser planejada para realizar diversas dinâmicas que vão além de aprender a ler. Contudo, "[...] para a aprendizagem da leitura, a criança necessita recorrer à língua escrita através de múltiplas atividades e inúmeros materiais" (Barbosa, 1994, p. 139). Neste sentido, o educador pode desenvolver ações pedagógicas com atividades que estimulem o pensamento reflexivo. Para tanto,

> [...] pode-se utilizar os materiais que já existem, mas também é bom quando o professor e as crianças escolhem e fabricam os seus próprios materiais. Esses materiais podem ser, por exemplo, versinhos escritos à mão para serem lidos pelos outros, textos escritos a máquinas, textos de revistas, poemas para recitar [...] (Barbosa, 1994, p. 139).

Ainda, Barbosa (1994) sugere que a criança traga panfletos de propagandas, de médicos, enfim, informativos para que ela possa ter contato com diferentes formas de escrita e de diferentes tamanhos. Nesse sentido, cabe ao professor despertar o interesse da criança pela leitura, por meio da oferta de um ambiente atrativo e descontraído no momento da contação de história, visto que, se a criança é inserida nesse ambiente desde cedo, certamente ela se tornará um adulto leitor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a importância da contação de histórias no contexto da Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural das crianças. A pesquisa permitiu compreender que a criança deve ser reconhecida como um sujeito com características e necessidades próprias, o que influencia diretamente as práticas pedagógicas adotadas na escola.

As observações realizadas e a análise dos dados mostraram que a contação de histórias é uma prática frequente na instituição pesquisada, proporcionando momentos de aprendizagem, interação, imaginação e socialização. Verificou-se também o empenho da escola e dos educadores em tornar esse momento significativo, utilizando estratégias que despertem o interesse e a participação das crianças.

Além de contribuir para a formação de leitores, a contação de histórias favorece a construção da personalidade e do caráter infantil. Dessa forma, conclui-se que o educador desempenha um papel fundamental ao planejar experiências criativas e prazerosas, capazes de incentivar o gosto pela leitura e promover o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.

ANTUNES, Wanda de Andrade. *Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil*. São Paulo: Global, 2007.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2007.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. *Educação superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília, DF: INEP, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1999.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. *Linguagens na educação infantil III: literatura infantil*. Cuiabá: Edufmt, 2008.

SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, Linete Oliveira; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de história como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Revista Educere et Educare*, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: FUNDAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

PHILOSOPHY OF EDUCATION AND EPISTEMOLOGY: FOUNDATIONS FOR A CRITICAL AND EMANCIPATORY FORMATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-030

Aguinaldo Maragno do Amaral
Doutor em Filosofia
Bircham International University
E-mail: aguinaldomaragno64@gmail.com

Aldair Lucas Viana Caldas
Mestre em Administração de Empresas
MUST University
E-mail: Aldair.caldas@ifam.edu.br

Francisco Orcelio do Carmo Ramos
Mestrando em Educação
Christian Business School
E-mail: orcelioramos@gmail.com

Lucas Igreja Pereira
Especialista em Gestão Eescolar
UNIASSELVI
E-mail: Lucasigreja15@gmail.com

Daniele Ribeiro Dias
Mestra em Saúde Materno Infantil
Universidade Federal Fluminense - UFF
E-mail: diastkdanird@gmail.com

Kelvyn Carlos da Silva Mendes
Pós-graduado em Direito Eleitoral
Faculdade de Belém - FABEL
E-mail: Kelvyn.c.mendes@gmail.com

Christian Jeffty dos Reis Bezerra
Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
E-mail: christianjeffty@hotmail.com

Lívia Natália Batista de Araújo
Ciências Licenciatura e Habilitação em Física
Instituto Estadual do Maranhão - IEMA
E-mail: liviadearaujosd@gmail.com

Juciana Ferreira dos Santos Torres
Licenciatura em Geografia
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
E-mail: Juciana.torres@prof.edu.ma.gov.br

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar as relações entre filosofia da educação e epistemologia, compreendendo-as como fundamentos indispensáveis à construção de uma formação humana crítica e emancipatória. Esta análise percorre o caminho teórico-bibliográfico articulando contribuições de autores clássicos e contemporâneos da filosofia e da pedagogia crítica. Pretende-se, aqui, demonstrar como o pensamento filosófico e a reflexão sobre o conhecimento, em sua natureza, em seus limites e em suas condições de produção, constituem eixos estruturantes de uma prática educativa comprometida com a autonomia do sujeito e com a transformação social. Os resultados evidenciam que a ausência de fundamentação filosófica e epistemológica no currículo e na prática docente contribuem para a reprodução de modelos pedagógicos acríticos e heterônomos. Conclui-se que a integração entre filosofia da educação e epistemologia é condição necessária para que a escola cumpra sua função emancipatória, formando sujeitos capazes de pensar criticamente a realidade e de nela intervir de forma consciente e transformadora.

Palavras-chave: Filosofia da educação; Epistemologia; Formação crítica; Emancipação; Pedagogia crítica.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the relationship between Philosophy of Education and Epistemology as indispensable foundations for the development of critical and emancipatory human beings. This theoretical and bibliographical study seeks to articulate contributions from classical and contemporary authors in philosophy and critical pedagogy. The research aims to demonstrate how philosophical thought and reflection on knowledge, regarding its nature, limits, and conditions of production, constitute fundamental pillars of na educational practice committed to individual autonomy and social transformation. The findings indicate that the absence of philosophical and epistemological foundations in curricula and teaching practices contributes to the reproduction of uncritical and heteronomous pedagogical models. It is concluded that the integration of Philosophy of Education and Epistemology is a necessary condition for schools to fulfill their emancipatory role by fostering individuals capable of critically understanding reality and intervening in it consciously and transformatively.

Keywords: Philosophy of education; Epistemology; Critical formation; Emancipation; Critical pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre filosofia da educação e epistemologia constitui um dos temas mais fecundos e urgentes do pensamento pedagógico contemporâneo. Em um contexto marcado pela instrumentalização do saber e pelo esvaziamento crítico dos processos formativos, torna-se imperativo retomar as bases filosóficas que sustentam, ou pelo menos deveriam sustentar qualquer projeto educativo comprometido com a emancipação humana. Essas bases crítico-filosóficas tão caras ao processo educativo ganham destaque em Saviani, ao afirmar que "a filosofia da educação não é um ornamento do pensamento pedagógico, mas sua condição de possibilidade" (Saviani, 2008, p. 13), uma vez que é por meio dela que a educação interroga seus próprios fundamentos, seus fins e suas práticas.

A epistemologia, por sua vez, oferece à educação os instrumentos conceituais para compreender como o conhecimento é produzido, validado e transmitido. A reflexão crítica sobre esse processo revela uma dimensão incontornável da formação humana, em que toda prática pedagógica implica (explícita ou implicitamente) uma teoria sobre o que é o conhecimento e como ele deve ser ensinado. Nesse sentido, Morin alerta que: "o problema da educação do futuro é ensinar a pensar" (Morin, 2000, p. 14), o que pressupõe uma reflexão profunda sobre a natureza do próprio pensamento e sobre as condições que o tornam possível.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa teórica de revisão bibliográfica, cujo objetivo geral é o de investigar de que modo a filosofia da educação e a epistemologia articulam-se como fundamentos de uma formação crítica e emancipatória. Ademais, pretende-se identificar as principais correntes filosóficas que influenciam a educação; analisar a contribuição da epistemologia para a reflexão pedagógica; e discutir o papel do pensamento crítico na formação do sujeito autônomo. A importância desse estudo reside na constatação de que a educação brasileira, em seus diferentes níveis, carece de um enraizamento filosófico mais consistente sem o qual a formação tende a se reduzir a competências técnicas destituídas de sentido crítico.

2 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

A filosofia da educação é uma disciplina que se situa na fronteira entre a filosofia e as ciências da educação, tendo como tarefa fundamental interrogar os fins, os meios e os pressupostos dos processos formativos. Para Dewey, "a filosofia pode ser definida como a teoria geral da educação" (Dewey, 1959, p. 383), na medida em que ambas compartilham a preocupação com o crescimento humano e com a construção de experiências significativas. Essa perspectiva destrona a falida compreensão que entende a filosofia como um discurso dissociado da prática educativa e a revela como reflexão indissociável do ato de educar.

No contexto brasileiro, a filosofia da educação encontrou em Paulo Freire seu mais expressivo expoente. Para Freire, "a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos" (Freire, 1987, p. 68). Essa crítica à educação bancária, na qual o educando é tratado como repositório passivo de informações, constitui o núcleo de uma filosofia educativa que coloca o diálogo, a consciência crítica e a autonomia como pilares da formação emancipatória. A originalidade de Freire reside em articular filosofia, política e pedagogia em um projeto coerente de humanização.

A filosofia da educação cumpre, nesses termos, uma função reguladora e crítica em relação às práticas pedagógicas e impede que a educação se torne mero instrumento de adaptação social ao questionar permanentemente seus pressupostos e suas finalidades. Nesse sentido, Saviani sustenta que "a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos" (Saviani, 2008, p. 25) e qualquer reflexão sobre ela exige que se tome como ponto de partida a natureza humana, as condições históricas em que os seres humanos se produzem a si mesmos e, em consequência, a sociedade em que vivem. A partir dessa ancoragem filosófica é possível distinguir modelos educacionais comprometidos com a humanização e modelos meramente reprodutivistas. Essa distinção é indispensável para orientar processos pedagógicos que correspondam aos desafios cotidianos, afinal, como observa Gadotti, “toda proposta pedagógica traz implícita uma concepção de mundo, de homem e de sociedade” (Gadotti, 1993, p. 7), o que demonstra a irredutibilidade da dimensão filosófica na educação.

3 EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: O CONHECIMENTO COMO PROBLEMA PEDAGÓGICO

A epistemologia (teoria do conhecimento) é responsável por interrogar as condições de possibilidade, os critérios de validade e os limites do saber humano. Sua relevância para a educação é direta: se a escola tem como função central a transmissão e a construção do conhecimento, a reflexão sobre a natureza desse conhecimento é imprescindível. Bachelard demonstrou que "o ato de conhecer se dá contra um conhecimento anterior" (Bachelard, 1996, p. 18). Nesse sentido, o aprendizado implica necessariamente a superação de obstáculos epistemológicos: preconceitos, intuições imediatas e generalizações precipitadas, que se interpõem entre o sujeito e o real.

A contribuição de Bachelard é particularmente fecunda para a pedagogia. Ela introduz o princípio de um ensino problematizador do senso comum, afastando-o de práticas meramente confirmativas. Na visão do filósofo francês, o conhecimento científico é essencialmente polêmico ao se construir na tensão permanente do erro e da ilusão. Transposta para o campo educativo, essa concepção implica que o professor deve ser, antes de tudo, um provocador de obstáculos, instigador do pensamento e que provoca a ir além das primeiras impressões. Essa perspectiva aproxima-se da noção freireana de curiosidade epistemológica,

definida como "capacidade de indagar, de admirar-se, de ir além das explicações prontas" (Freire, 1996, p. 31).

Por sua vez, a epistemologia genética de Jean Piaget, trouxe contribuições fundamentais para a compreensão dos processos de construção do conhecimento pelo sujeito aprendente. Para o referido teórico, "o conhecimento não é uma cópia da realidade" (Piaget, 1972, p. 45), mas o resultado de uma interação ativa entre o sujeito e o objeto, mediada pelos processos de assimilação e acomodação. Essa perspectiva construtivista teve profundo impacto nas teorias pedagógicas do século XX, ao deslocar o foco do ensino para a aprendizagem e reconhecer o aprendiz como sujeito ativo na construção de seus esquemas cognitivos.

Outra contribuição epistemológica relevante para a educação provém de Vygotsky, que compreende o conhecimento como um ente fundamentalmente social e histórico. O psicólogo russo sustenta que "o aprendizado desperta uma série de processos evolutivos internos que são capazes de operar somente quando a criança está interagindo com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros" (Vygotsky, 1991, p. 97). Essa concepção sociocultural do conhecimento amplia a epistemologia para além das fronteiras do sujeito individual, situando o aprendizado no interior de relações sociais e culturais que lhe conferem sentido e direção. Para a educação crítica, isso afasta a tese da neutralidade do conhecimento e o preenche de marcas históricas, sociais e políticas que exigem problematização.

4 FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

O conceito de formação crítica e emancipatória está no coração da tradição pedagógica que se opõe à racionalidade instrumental e à redução da educação ao treinamento de competências para o mercado de trabalho. Adorno foi um dos pensadores que mais radicalmente sustentou essa crítica ao afirmar que, "a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência" (Adorno, 1995, p. 143). Para o autor, uma educação que não desenvolve no sujeito a capacidade de resistir à barbárie é desta última, colaboradora.

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, forneceu à pedagogia um instrumento poderoso para a análise das relações entre educação, poder e dominação. Ao denunciar a racionalidade instrumental como forma de pensamento que reduz tudo, inclusive o ser humano, a meios para fins alienados, essa tradição teórica abriu caminho para uma concepção de educação emancipadora. Horkheimer e Adorno demonstraram que, "o esclarecimento, no sentido mais amplo de pensamento em contínuo progresso, sempre perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo" (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 23). Nesse sentido, a educação verdadeiramente esclarecedora é aquela que enfrenta, e não que reforça, os mecanismos de dominação.

A pedagogia crítica, desenvolvida no contexto norte-americano e latino-americano, a partir de 1970, retomou e ampliou essas reflexões. Giroux propõe que os professores sejam como "intelectuais transformadores" (Giroux, 1997, p. 162), profissionais que compreendam sua prática como ato político e que se comprometam com a transformação das condições sociais que produzem desigualdade e exclusão. Nessa perspectiva, a formação docente não pode prescindir de uma sólida fundamentação filosófica e epistemológica, pois é ela que permite ao professor situar sua prática em um horizonte mais amplo de sentido e de valor.

A emancipação, como categoria pedagógica, remete à tradição kantiana da autonomia racional. Kant definiu o esclarecimento como: "a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado" (Kant, 1784 apud Adorno, 1995, p. 169), entendendo por menoridade a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem. Uma educação emancipatória é, portanto, aquela que se propõe a superar essa condição de heteronomia, formando sujeitos capazes de exercer seu próprio julgamento, de questionar as autoridades estabelecidas e de participar ativamente da construção da vida coletiva. Para Freire, essa autonomia não é um presente, mas uma conquista permanente: "a autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas" (Freire, 1996, p. 58).

5 EPISTEMOLOGIA CRÍTICA, CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE

A articulação entre epistemologia crítica e currículo é um dos campos mais produtivos e ao mesmo tempo mais disputados da teoria educacional contemporânea. O currículo não é uma lista neutra de conteúdos a serem transmitidos. Como argumenta Apple, é "uma seleção da cultura de uma sociedade" (Apple, 2006, p. 71) e essa seleção é sempre resultado de relações de poder que determinam quais saberes são legitimados ou marginalizados. A epistemologia crítica contribui para desnaturalizar essas escolhas, evidenciando seus condicionamentos históricos, sociais e políticos.

Nesse sentido, Santos propõe a noção de "ecologia de saberes" (Santos, 2010, p. 54) como alternativa à epistemologia do Norte (produzida nos centros hegemônicos do poder acadêmico mundial) e reconhece a pluralidade de formas de conhecimento produzidas por sujeitos historicamente subalternizados. Para a educação crítica, isso significa incorporar ao currículo não apenas os saberes científicos canonizados, mas também os conhecimentos produzidos pelas comunidades populares, pelos movimentos sociais e pelas culturas marginalizadas. Trata-se de uma ruptura epistemológica com o monoculturalismo cognitivo que ainda marca a maior parte dos sistemas educativos.

A prática docente, por sua vez, é o *locus* privilegiado em que as opções filosóficas e epistemológicas se materializam e se contradizem. Um professor que concebe o conhecimento como verdade acabada e inquestionável tenderá a adotar práticas meramente expositivas e avaliativas que reforçam a passividade do aluno. Um professor que concebe o conhecimento como construção coletiva e provisória, sujeita à crítica e

à revisão, tenderá a criar espaços de diálogo, de questionamento e de produção autônoma de saber. Freire sintetiza essa diferença ao afirmar que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 22). Essa afirmação tem implicações epistemológicas profundas: ela pressupõe uma concepção construtivista e dialógica do saber que se opõe radicalmente ao positivismo pedagógico.

A formação inicial e continuada de professores constitui, nesse contexto, um desafio central. É necessário que os programas de formação docente concebam a filosofia da educação e a epistemologia como eixos estruturantes do currículo formativo, afastando a aura periférica que envolve essas disciplinas. Como sustenta Imbernón, "a formação do professorado deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que permita ao educador avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação pedagógica" (Imbernón, 2011, p. 88). Essa avaliação, contudo, só é possível quando o professor dispõe de ferramentas filosóficas e epistemológicas para situar sua prática num quadro de referências mais amplo e profundo.

6 CONCLUSÃO

O percurso teórico desenvolvido ao longo deste trabalho permite concluir que a filosofia da educação e a epistemologia não são ornamentos culturais do pensamento pedagógico, mas suas condições de possibilidade mais fundamentais. Uma educação que prescinde da reflexão filosófica sobre seus fins e da interrogação epistemológica sobre a natureza do conhecimento que veicula está fadada a reproduzir, de modo acrítico, as estruturas de dominação e exclusão presentes na sociedade. Retomando os objetivos propostos na introdução, foi possível demonstrar que as principais correntes filosóficas oferecem recursos teóricos insubstituíveis para a construção de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana.

A contribuição da epistemologia para a pedagogia se manifesta em múltiplos registros: na noção bachelardiana de obstáculo epistemológico, que desafia o ensino a ir além do senso comum; na epistemologia genética piagetiana, que reconhece o aprendiz como sujeito ativo na construção do conhecimento; na perspectiva sociocultural vygotskiana, que situa o saber no interior de relações históricas e culturais. Todas essas contribuições convergem para uma concepção de educação que não transmite, mas constrói; que não adapta, mas transforma; que não silencia, mas dialoga. Essa concepção é, em seu núcleo mais profundo, uma concepção filosófica alheia a qualquer concepção técnica ou metodológica.

As contribuições desta pesquisa situam-se no campo da fundamentação teórica da educação e têm relevância tanto para a formação inicial e continuada de professores quanto para o debate curricular mais amplo. A principal limitação do estudo reside em seu caráter estritamente bibliográfico, que impede o contraste com dados empíricos sobre as práticas pedagógicas efetivamente vigentes. Sugere-se, portanto,

que pesquisas futuras investiguem de que modo os fundamentos filosóficos e epistemológicos aqui discutidos se traduzem, ou se distorcem, nas práticas concretas de ensino, nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas políticas públicas de educação. Somente mediante essa articulação entre teoria e prática será possível avançar na construção de uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação***.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo***.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: *Contraponto*, 1996.

DEWEY, John. *Democracia e educação***.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

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

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

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS E PRESERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS

THE ROLE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF SUSTAINABLE PRACTICES AND THE PRESERVATION OF NATURAL RESOURCES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-031

Kelly Cristhiane de Arruda
Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Instituto Superior de Educação - ATENEU
E-mail: kellyllyarruda@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5946417389015675

Bruno Coelho Barbosa
Biomedicina
Centro Universitário de Excelência (UNEX)
E-mail: coelhxbrunx@gmail.com
Lattes: https: //lattes.cnpq.br/2933251376769999

Carlos André de Moraes Lima
Mestrando Profissional em Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares - IFPA
E-mail: 202600034000107@aluno.ifpa.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6702691142617107

Cássio Natan Santos Ferreira
Especialista em Engenharia Ambiental e Saneamento Básico
Anhanguera Pitagoras - UNOPAR
E-mail: cassionatanrl@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2039248222631961

Célio Alves Ribeiro
Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas
Universidade Federal do Ceará (UFC)
E-mail: celio.ribeiro@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0010-5112

Elane Cristina Mello Amorim
Bacharela Enfermagem
UNIPLAN
E-mail: melelane743@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1479045107765431

Gabriela Gomes Arcanjo
Arquitetura e Urbanismo
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
E-mail: gabrielaarcanjo.arquiteta@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/463470813133671

Juçara Dantas da Silva
Bacharel em Engenharia Agronômica
Universidade Estadual da Paraíba
E-mail: jucara.silva@aluno.uepb.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5316-0801

Maria Eliza Soares Queiroz
Mestranda em Genética e Melhoramento Vegetal
Universidade Federal do Espirito Santo
E-mail: mariaelizasqueiroz@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6621092177441341

Maria Helena Pinheiro de Oliveira
Administração de Empresas
Unileão Centro Universitário
E-mail: helenacoragem2020@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1782047961913455

Mariangela Spadoto
Doutora em Ciências
Universidade de São Paulo
E-mail: spadoto@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9315637231145020

Mauro Sérgio Demartini Junior
Pós-graduação MBA em Gestão de Instituições Públicas
Instituto Federal de Rondônia - IFRO
E-mail: mauro.demartini@ufv.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0588927812328500

RESUMO

A crescente intensificação dos problemas ambientais têm evidenciado a necessidade de estratégias capazes de promover a conscientização da população e incentivar práticas voltadas à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental destaca-se como um instrumento fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação dos recursos naturais. O presente estudo teve como objetivo analisar o papel da educação ambiental na construção de práticas sustentáveis e na preservação dos recursos naturais. Para isso, realizou-se uma revisão integrativa da literatura, desenvolvida a partir de buscas nas bases de dados SciELO, Latindex, ERIC e em repositórios da plataforma OJS. Foram incluídos artigos publicados entre 2016 e 2026, nos idiomas português e inglês, que abordassem a relação entre educação ambiental, sustentabilidade e conservação ambiental. A análise dos 19 estudos selecionados

evidenciou que a educação ambiental contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência ecológica, para a formação cidadã e para a adoção de comportamentos ambientalmente responsáveis. Os resultados também demonstraram que metodologias participativas, atividades práticas e abordagens interdisciplinares favorecem a aprendizagem significativa e fortalecem o compromisso com a sustentabilidade. Além disso, verificou-se que a valorização dos saberes locais e a contextualização das ações educativas ampliam a efetividade das práticas ambientais. Conclui-se que a educação ambiental desempenha papel essencial na promoção da sustentabilidade e na preservação dos recursos naturais, constituindo importante estratégia para enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos.

Palavras-chave: Consciência ecológica; Educação ambiental; Preservação ambiental; Recursos naturais; Sustentabilidade.

ABSTRACT

The increasing intensification of environmental problems has highlighted the need for strategies capable of promoting public awareness and encouraging sustainable practices. In this context, environmental education stands out as a fundamental tool for developing conscious, critical, and environmentally responsible citizens committed to the preservation of natural resources. This study aimed to analyze the role of environmental education in the development of sustainable practices and the preservation of natural resources. To achieve this objective, an integrative literature review was conducted using studies retrieved from the SciELO, Latindex, ERIC, and OJS repository databases. Articles published between 2016 and 2026 in Portuguese and English that addressed the relationship between environmental education, sustainability, and environmental conservation were included. The analysis of the 19 selected studies revealed that environmental education significantly contributes to the development of ecological awareness, citizenship education, and environmentally responsible behaviors. The findings also demonstrated that participatory methodologies, practical activities, and interdisciplinary approaches enhance meaningful learning and strengthen commitment to sustainability. Furthermore, the studies showed that valuing local knowledge and contextualizing educational actions increase the effectiveness of environmental practices. It was concluded that environmental education plays an essential role in promoting sustainability and preserving natural resources, constituting an important strategy for addressing contemporary socio-environmental challenges.

Keywords: Ecological awareness; Environmental education; Environmental preservation; Natural resources; Sustainability.

1 INTRODUÇÃO

A intensificação dos problemas ambientais nas últimas décadas têm evidenciado a necessidade de repensar a relação estabelecida entre sociedade e natureza. Fenômenos como o desmatamento, a poluição dos recursos hídricos, as mudanças climáticas e a geração excessiva de resíduos têm provocado impactos significativos sobre os ecossistemas e sobre a qualidade de vida das populações. Entre essas estratégias, a educação ambiental destaca-se como um instrumento essencial para a formação de indivíduos comprometidos com a preservação dos recursos naturais e com a construção de uma sociedade ambientalmente responsável (Barreto; Vilaça, 2018).

A educação ambiental compreende um processo contínuo de aprendizagem que busca desenvolver conhecimentos, valores, habilidades e atitudes voltados à proteção do meio ambiente. Sua relevância ultrapassa a simples transmissão de conteúdos ecológicos, pois envolve a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de compreender os desafios ambientais contemporâneos e atuar na busca por soluções sustentáveis. Dessa forma, a educação ambiental constitui um importante mecanismo para promover mudanças comportamentais e fortalecer a cidadania ambiental (Menezes, 2021).

No âmbito educacional, a escola ocupa posição estratégica na disseminação de conhecimentos e valores relacionados à sustentabilidade. A inserção da temática ambiental no currículo escolar contribui para a formação de uma consciência ecológica desde os primeiros anos de escolarização, possibilitando que crianças e adolescentes desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente. Além disso, a integração da educação ambiental aos processos de ensino favorece a construção de práticas cotidianas mais sustentáveis e alinhadas aos princípios da responsabilidade socioambiental (Marcelino *et al*., 2024).

Estudos demonstram que experiências pedagógicas voltadas à sustentabilidade podem produzir resultados significativos na formação dos estudantes. Atividades relacionadas à reciclagem, reutilização de materiais e gestão adequada de resíduos estimulam a participação ativa dos alunos e ampliam sua compreensão sobre a importância da conservação ambiental. Essas práticas favorecem a associação entre teoria e ação, tornando o aprendizado mais significativo e contribuindo para a adoção de comportamentos ambientalmente responsáveis dentro e fora do ambiente escolar (Batista; Kraisig; Martins, 2018).

Além das ações desenvolvidas nas escolas urbanas, a educação ambiental também assume papel relevante em contextos rurais e em comunidades que mantêm forte vínculo com os recursos naturais. A valorização dos conhecimentos tradicionais e das práticas locais possibilita a construção de abordagens educativas mais contextualizadas, fortalecendo a compreensão sobre o uso sustentável dos recursos ambientais. Nesse sentido, a articulação entre educação ambiental e desenvolvimento sustentável favorece reflexões sobre formas de desenvolvimento que concilie crescimento econômico, justiça social e preservação ambiental (Mallmann; Carniatto; Plein, 2020)

A conscientização ecológica pode ser fortalecida por meio de metodologias participativas, interdisciplinares e voltadas à resolução de problemas reais. Oficinas, projetos ambientais e atividades investigativas têm demonstrado potencial para sensibilizar os estudantes quanto à necessidade de reduzir impactos ambientais e adotar hábitos sustentáveis. Essas experiências contribuem para transformar o ambiente escolar em um espaço de construção coletiva de conhecimentos e de promoção de atitudes favoráveis à sustentabilidade (Pimentel *et al.,* 2024)

O papel da educação ambiental na valorização do patrimônio natural e das unidades de conservação. Ao ampliar o conhecimento sobre a biodiversidade e os ecossistemas, as práticas educativas contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento e responsabilidade em relação ao meio ambiente. Esse processo favorece a formação de cidadãos mais conscientes da importância da preservação dos recursos naturais para as gerações presentes e futuras (Santos; Braz, 2025).

Paralelamente, o ensino voltado à sustentabilidade tem incorporado abordagens inovadoras que estimulam a investigação científica, a ludicidade e a participação ativa dos estudantes. Tais estratégias ampliam o interesse pelas questões ambientais e fortalecem a compreensão sobre os desafios associados ao desenvolvimento sustentável. Como resultado, a educação ambiental consolida-se como um instrumento capaz de promover mudanças individuais e coletivas necessárias para a construção de sociedades mais sustentáveis (Souza *et al*., 2025).

Diante disso, a educação ambiental assume papel central na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação ambiental. Sua contribuição para o desenvolvimento de práticas sustentáveis torna-se indispensável frente aos desafios ecológicos contemporâneos, favorecendo a construção de uma cultura de responsabilidade socioambiental e de uso racional dos recursos naturais (Siqueira; Alencar, 2025).

Assim, este estudo tem como intuito analisar o papel da educação ambiental na construção de práticas sustentáveis e na preservação dos recursos naturais, destacando sua relevância para a conscientização ecológica, a formação cidadã e a promoção do desenvolvimento sustentável.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, método que possibilita reunir, avaliar e sintetizar produções científicas sobre uma temática específica, proporcionando uma compreensão ampla e sistematizada do conhecimento disponível. Essa modalidade de revisão permite a integração de estudos com diferentes delineamentos metodológicos, contribuindo para a identificação de evidências relevantes e lacunas existentes na literatura.

Para a condução do estudo, foram seguidas seis etapas metodológicas: definição do tema e da pergunta norteadora, estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, seleção das bases de dados e dos descritores, realização das buscas, análise dos estudos selecionados e síntese dos resultados. Essas etapas foram desenvolvidas de forma sistemática para garantir maior rigor científico ao processo investigativo.

Como questão norteadora, definiu-se a seguinte pergunta: Como a educação ambiental contribui para a construção de práticas sustentáveis e para a preservação dos recursos naturais nos diferentes contextos educacionais e sociais? A formulação dessa questão teve como finalidade direcionar a busca, a seleção e a análise das evidências científicas relacionadas ao objeto de estudo.

A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Latindex, *Education Resources Information Center* (ERIC) e em periódicos científicos disponíveis em repositórios da plataforma Open Journal Systems (OJS). A escolha dessas fontes ocorreu devido à sua relevância na divulgação de pesquisas voltadas às áreas da educação, sustentabilidade e meio ambiente, além de possibilitarem acesso a estudos nacionais e internacionais.

No desenvolvimento das estratégias de busca foram empregados descritores em português e inglês, definidos de acordo com o tema investigado. Os termos em português utilizados foram: (educação ambiental), (sustentabilidade), (desenvolvimento sustentável), (preservação dos recursos naturais), (consciência ecológica). E, em inglês: (*environmental education*), (*sustainability*), (*sustainable development*), (*natural resources conservation*) e (*ecological awareness*). Esses descritores foram combinados mediante os operadores booleanos *AND* e *OR*, ampliando a recuperação de publicações pertinentes.

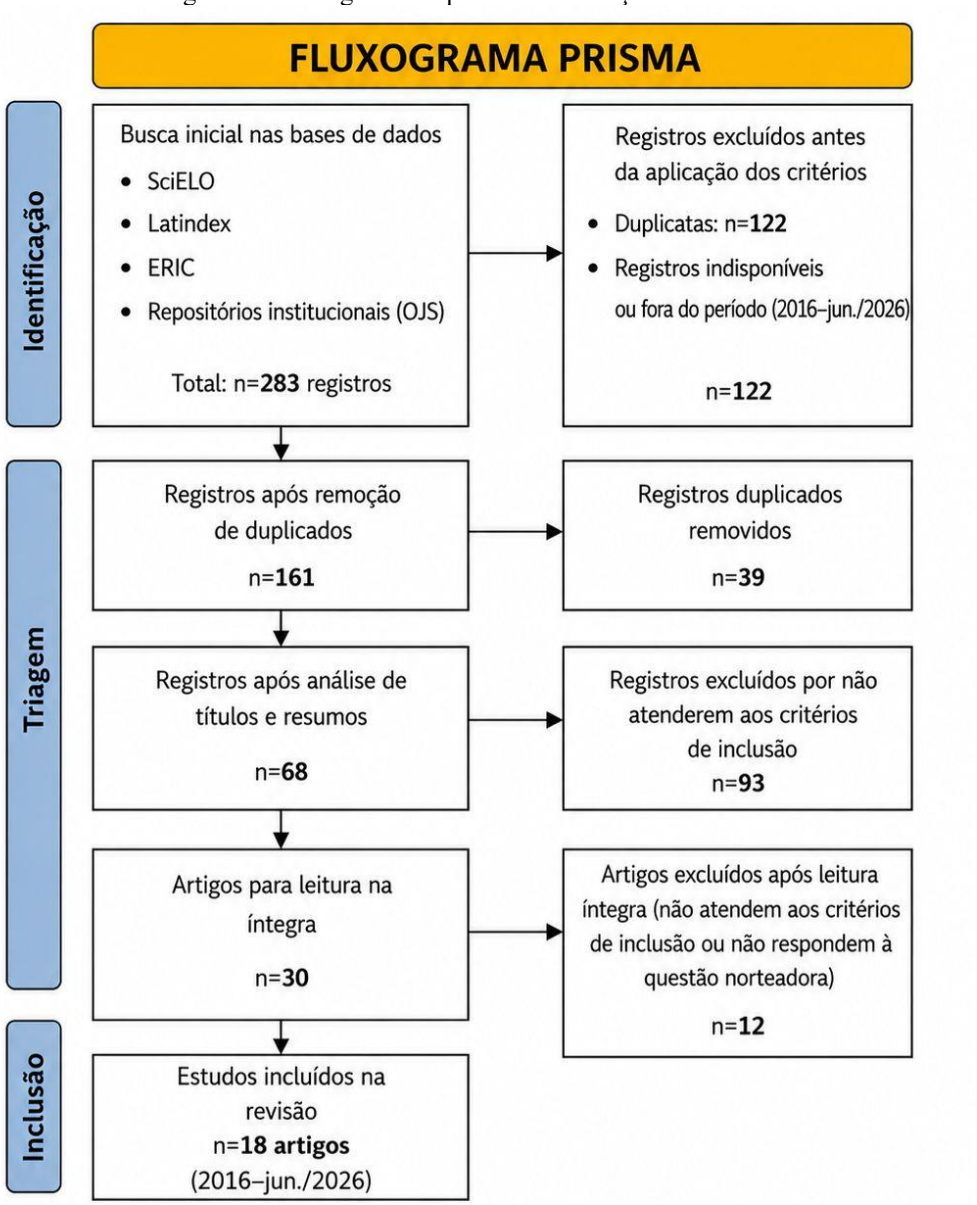
Em relação aos critérios de inclusão, foram selecionados artigos científicos completos disponíveis gratuitamente em formato eletrônico, publicados entre janeiro de 2016 e junho de 2026, nos idiomas português e inglês. Também foram incluídos estudos que abordassem diretamente a educação ambiental, a sustentabilidade, a conscientização ecológica ou a preservação dos recursos naturais, apresentando resultados compatíveis com os objetivos da presente revisão.

Por outro lado, foram excluídos artigos duplicados, estudos indisponíveis na íntegra, editoriais, cartas ao editor, resumos simples, dissertações, teses, capítulos de livros e trabalhos publicados em anais de eventos. Também foram desconsideradas publicações em idiomas diferentes dos previamente estabelecidos e pesquisas sem relação direta com a temática proposta.

Após a conclusão das buscas, todas as referências identificadas foram organizadas em planilha eletrônica para controle e gerenciamento dos registros. Inicialmente, realizou-se a leitura dos títulos e resumos com a finalidade de verificar a adequação dos estudos aos critérios de elegibilidade. Posteriormente, os artigos pré-selecionados foram submetidos à leitura completa para confirmação da relevância científica e metodológica.

O processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos que compuseram a amostra final desta revisão integrativa encontra-se representado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos estudos



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Posteriormente à seleção dos artigos, procedeu-se à extração das informações consideradas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Foram analisados aspectos relacionados à autoria, ano de publicação, objetivos, metodologia utilizada, principais resultados e contribuições dos estudos para a compreensão da educação ambiental como ferramenta de promoção da sustentabilidade e preservação dos recursos naturais.

Por fim, os dados obtidos foram submetidos à análise qualitativa e descritiva, sendo organizados em categorias temáticas de acordo com a convergência dos achados. Essa estratégia permitiu identificar tendências, contribuições e perspectivas presentes na literatura científica sobre o papel da educação ambiental na construção de práticas sustentáveis. Por tratar-se de uma investigação baseada exclusivamente em fontes secundárias de acesso público, não houve necessidade de apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca realizada nas bases de dados selecionadas resultou na identificação de 19 estudos que atenderam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos. As publicações analisadas evidenciaram a relevância da educação ambiental como ferramenta estratégica para a promoção da sustentabilidade, da conscientização ecológica e da preservação dos recursos naturais em diferentes contextos educacionais e sociais. Observou-se predominância de pesquisas desenvolvidas no ambiente escolar, destacando a importância da escola como espaço de formação cidadã e de construção de práticas ambientalmente responsáveis.

A caracterização dos estudos incluídos na revisão integrativa encontra-se apresentada na Tabela 1, contemplando autores, ano de publicação, objetivos e principais contribuições relacionadas ao papel da educação ambiental na promoção de práticas sustentáveis e na preservação dos recursos naturais.

Tabela 1 – Caracterização dos estudos incluídos na revisão integrativa.

Autor/Ano	Objetivo do estudo	Principais resultados e contribuições
Barreto e Vilaça (2018)	Analisar controvérsias e consensos entre educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável.	Evidenciaram que ambas as abordagens convergem para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sustentabilidade, destacando a necessidade de ações educativas voltadas à transformação social e ambiental.
Batista, Kraisig e Martins (2018)	Relatar uma experiência pedagógica sobre sustentabilidade e reciclagem com alunos do ensino fundamental.	Demonstraram que atividades práticas de reciclagem ampliam a conscientização ambiental, estimulam a participação estudantil e favorecem a adoção de comportamentos sustentáveis.
Carvalho e Barcellos (2018)	Discutir a importância da educação ambiental para a preservação dos solos e da água.	Concluíram que a educação ambiental contribui para a utilização racional dos recursos naturais e fortalece atitudes de conservação dos ecossistemas.
Mallmann, Carniatto e Plein (2020)	Analisar a educação ambiental sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável em escolas do campo.	Identificaram que a valorização da realidade rural fortalece a compreensão da sustentabilidade e promove práticas alinhadas às necessidades das comunidades locais.

Matos e Corrêa (2020)	Refletir sobre a implementação da educação ambiental a partir da etnoecologia e do envolvimento sustentável.	Evidenciaram a importância da integração entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos para a promoção da sustentabilidade e da conservação ambiental.
Havrelhuk *et al.* (2021)	Investigar a educação ambiental como estímulo à conservação dos recursos naturais e à produção de alimentos saudáveis.	Verificaram que ações educativas favorecem práticas sustentáveis de produção e consumo, contribuindo para a segurança alimentar e para a preservação ambiental.
Menezes (2021)	Discutir a relação entre teoria e prática na educação ambiental voltada à transformação social.	Destacou que a educação ambiental possui potencial transformador ao promover reflexão crítica, participação cidadã e engajamento social diante dos desafios ambientais.
Evangelista e Santos (2024)	Analisar práticas ecopedagógicas implementadas em escolas sustentáveis brasileiras.	Observaram que a integração entre currículo, gestão escolar e participação comunitária fortalece a cultura da sustentabilidade no ambiente educacional.
Hnatyuk *et al.* (2024)	Examinar o papel da educação na promoção da consciência ambiental e do desenvolvimento sustentável.	Demonstraram que a educação ambiental favorece a formação integral dos indivíduos e amplia a compreensão dos desafios ambientais globais.
Marcelino *et al.* (2024)	Avaliar a importância da educação ambiental curricular para a efetivação do direito à sustentabilidade.	Evidenciaram que a inserção sistemática da temática ambiental nos currículos escolares fortalece a formação cidadã e a responsabilidade socioambiental.
Pimentel *et al.* (2024)	Desenvolver oficinas de conscientização ambiental para redução de impactos ambientais.	Identificaram aumento da sensibilização ecológica dos estudantes e fortalecimento de práticas sustentáveis relacionadas ao cotidiano escolar.
Salazar-Alcivar et al. (2024)	Avaliar a educação ambiental como ferramenta para fomentar a consciência ecológica em estudantes do ensino secundário.	Concluíram que metodologias participativas promovem maior envolvimento dos estudantes e incentivam comportamentos favoráveis à preservação ambiental.
Silva e Araújo (2024)	Relacionar a educação ambiental à conservação dos recursos naturais e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.	Destacaram a contribuição da educação ambiental para o alcance das metas globais de sustentabilidade, especialmente na conservação dos ecossistemas.
Batista *et al.* (2025)	Analisar práticas de educação ambiental e sustentabilidade na formação cidadã de estudantes.	Verificaram que projetos ambientais fortalecem o protagonismo juvenil, a responsabilidade coletiva e o compromisso com ações sustentáveis.
Brito (2025)	Discutir a relação entre educação e meio ambiente na construção de um futuro sustentável.	Evidenciou que a educação ambiental constitui ferramenta estratégica para mudanças comportamentais e para a consolidação da cultura da sustentabilidade.
Cadena e Beltrán (2025)	Investigar a educação ambiental como estratégia para promoção	Demonstraram que ações educativas ampliam a participação social e favorecem processos de

	do desenvolvimento sustentável na Colômbia.	desenvolvimento comprometidos com a preservação ambiental.
Santos e Braz (2025)	Analisar o papel da educação ambiental na valorização de unidades de conservação.	Observaram que o conhecimento sobre áreas protegidas fortalece a consciência ecológica e incentiva atitudes de preservação da biodiversidade.
Siqueira e Alencar (2025)	Discutir a educação ambiental como ferramenta para a sustentabilidade.	Concluíram que a educação ambiental é essencial para promover mudanças de comportamento e incentivar o uso sustentável dos recursos naturais.
Souza *et al.* (2025)	Analisar o ensino de ciências na perspectiva da sustentabilidade, ludicidade e investigação.	Evidenciaram que metodologias investigativas e lúdicas favorecem a aprendizagem significativa e ampliam o interesse dos estudantes pelas questões ambientais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A literatura analisada demonstra que a educação ambiental tem assumido papel cada vez mais estratégico diante dos desafios impostos pela degradação ambiental e pela necessidade de promover modelos de desenvolvimento mais equilibrados. Nesse contexto, Barreto e Vilaça (2018) defendem que a educação ambiental constitui um campo de reflexão capaz de aproximar conhecimento, participação social e responsabilidade coletiva. Em concordância, Brito (2025) afirma que a formação ambiental favorece a construção de uma consciência crítica voltada à adoção de práticas compatíveis com os princípios da sustentabilidade.

Um aspecto amplamente evidenciado pelos estudos refere-se à capacidade da educação ambiental de promover mudanças na forma como os indivíduos percebem sua relação com o meio ambiente. Para Menezes (2021), os processos educativos ambientais devem estimular reflexões que ultrapassem a simples aquisição de informações, incentivando o desenvolvimento de posicionamentos éticos e socialmente responsáveis. De maneira semelhante, Hnatyuk *et al.* (2024) destacam que a educação contribui para a formação de cidadãos conscientes dos impactos de suas ações sobre os ecossistemas e sobre as futuras gerações.

A inserção da sustentabilidade nos espaços educacionais também se mostrou um ponto de consenso entre os autores. Marcelino *et al.* (2024) argumentam que a incorporação da educação ambiental ao currículo fortalece a formação integral dos estudantes e amplia a compreensão dos desafios socioambientais contemporâneos. Corroborando essa perspectiva, Souza *et al.* (2025) ressaltam que a articulação entre conteúdos científicos e questões ambientais favorece a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

No que diz respeito à formação cidadã, os estudos revelam que a educação ambiental desempenha papel relevante no fortalecimento da participação social. Segundo Batista et al. (2025), as experiências

educativas relacionadas à sustentabilidade contribuem para o desenvolvimento do protagonismo estudantil e da corresponsabilidade diante das questões ambientais. Em consonância, Cadena e Beltrán (2025) afirmam que a educação ambiental representa uma importante ferramenta para estimular o engajamento comunitário e a construção de soluções coletivas para problemas ambientais.

Outro elemento recorrente na literatura refere-se à necessidade de aproximar teoria e prática no processo educativo. Batista, Kraisig e Martins (2018) observam que atividades práticas favorecem maior envolvimento dos estudantes e ampliam a compreensão dos conteúdos relacionados à sustentabilidade. Essa interpretação é reforçada por Pimentel *et al.* (2024), que destacam a importância das experiências pedagógicas participativas para consolidar comportamentos ambientalmente responsáveis e fortalecer a sensibilização ecológica.

A conscientização ambiental surge como um dos principais resultados esperados das ações educativas analisadas. De acordo com Salazar-Alcivar *et al.* (2024), estratégias pedagógicas participativas favorecem o desenvolvimento da consciência ecológica ao estimular a reflexão sobre as consequências das ações humanas para o equilíbrio ambiental. Em concordância, Siqueira e Alencar (2025) ressaltam que a educação ambiental contribui para a formação de valores voltados ao uso responsável dos recursos naturais e à preservação dos ecossistemas.

Os estudos também convergem quanto à relevância da educação ambiental para a conservação dos recursos naturais. Carvalho e Barcellos (2018) destacam que a disseminação de conhecimentos relacionados à preservação dos solos e da água constitui importante mecanismo de prevenção da degradação ambiental. De forma semelhante, Silva e Araújo (2024) apontam que a educação ambiental favorece a implementação de ações alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, fortalecendo iniciativas voltadas à proteção dos recursos naturais.

Outro aspecto importante identificado nas publicações refere-se à valorização dos conhecimentos locais e tradicionais. Para Matos e Corrêa (2020), a integração entre saberes científicos e experiências comunitárias amplia a efetividade das ações educativas e fortalece o sentimento de pertencimento em relação ao território. Nessa mesma direção, Mallmann, Carniatto e Plein (2020) defendem que a contextualização das práticas pedagógicas possibilita maior aproximação entre educação ambiental e realidade social dos estudantes.

A discussão sobre sustentabilidade também evidencia a necessidade de compreender os problemas ambientais de forma sistêmica. Hnatyuk *et al.* (2024) argumentam que a educação ambiental deve considerar as interações entre fatores sociais, econômicos e ecológicos para promover mudanças efetivas. Da mesma forma, Barreto e Vilaça (2018) ressaltam que a formação ambiental necessita estimular análises

críticas sobre os modelos de desenvolvimento que contribuem para o agravamento das crises ambientais contemporâneas.

No ambiente escolar, a implementação de práticas ecopedagógicas tem demonstrado potencial para fortalecer a cultura da sustentabilidade. Evangelista e Santos (2024) observam que escolas comprometidas com princípios sustentáveis apresentam maior integração entre currículo, gestão e participação da comunidade escolar. Complementando essa análise, Marcelino *et al.* (2024) destacam que a institucionalização da educação ambiental favorece a continuidade das ações educativas e amplia seus impactos formativos.

A preservação da biodiversidade também aparece como temática relevante nos estudos analisados. Segundo Santos e Braz (2025), o conhecimento sobre unidades de conservação contribui para ampliar a valorização do patrimônio natural e fortalecer atitudes de proteção ambiental. Em concordância, Havrelhuk *et al.* (2021) enfatizam que a conservação dos recursos naturais está diretamente relacionada à promoção da qualidade de vida e ao desenvolvimento de práticas produtivas mais sustentáveis.

De modo geral, verifica-se ampla concordância entre os autores ao reconhecerem que a educação ambiental constitui instrumento fundamental para a construção de práticas sustentáveis e para a preservação dos recursos naturais. Brito (2025), Cadena e Beltrán (2025) e Siqueira e Alencar (2025) convergem ao afirmar que os processos educativos ambientais favorecem transformações individuais e coletivas capazes de promover sociedades mais sustentáveis.

4 CONCLUSÃO

A educação ambiental na construção de práticas sustentáveis e na preservação dos recursos naturais, evidencia-se sua relevância como instrumento de formação cidadã e de transformação social. A partir da análise dos estudos selecionados, verificou-se que a educação ambiental contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência ecológica, para a adoção de comportamentos ambientalmente responsáveis e para o fortalecimento do compromisso coletivo com a sustentabilidade.

Em resposta à pergunta norteadora, constatou-se que a educação ambiental contribui para a construção de práticas sustentáveis ao promover conhecimentos, valores e atitudes que favorecem a utilização consciente dos recursos naturais e a compreensão dos impactos das ações humanas sobre o meio ambiente. Além disso, sua atuação em diferentes contextos educacionais e sociais possibilita a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos.

Os resultados evidenciaram que a inserção da temática ambiental nos processos educativos favorece a sensibilização dos estudantes e amplia sua participação em ações voltadas à preservação ambiental. As experiências pedagógicas analisadas demonstraram que metodologias participativas, interdisciplinares e

contextualizadas potencializam o aprendizado e fortalecem a relação entre teoria e prática, contribuindo para a consolidação de hábitos sustentáveis.

Outro achado relevante refere-se à importância da educação ambiental para a promoção da cidadania e da responsabilidade socioambiental. Os estudos indicaram que o desenvolvimento de projetos educativos voltados à sustentabilidade estimula o protagonismo dos indivíduos e incentiva sua participação na busca por soluções para os problemas ambientais, fortalecendo o compromisso com o bem-estar coletivo e com a conservação dos ecossistemas.

Observou-se ainda que a valorização dos conhecimentos locais, das experiências comunitárias e das especificidades culturais amplia a efetividade das ações educativas. Essa perspectiva favorece a construção de práticas ambientalmente responsáveis mais próximas da realidade dos sujeitos envolvidos, contribuindo para o fortalecimento da preservação dos recursos naturais em diferentes contextos sociais e territoriais.

Diante dos achados identificados, destaca-se que a educação ambiental representa um elemento essencial para a promoção do desenvolvimento sustentável, uma vez que possibilita a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a proteção do meio ambiente. Sua integração aos espaços educativos e às políticas públicas constitui estratégia indispensável para a construção de sociedades mais sustentáveis e resilientes.

Por fim, sugere-se a realização de pesquisas futuras que investiguem os impactos de longo prazo das práticas de educação ambiental sobre os comportamentos individuais e coletivos relacionados à sustentabilidade. Estudos com abordagens empíricas e avaliações longitudinais poderão ampliar a compreensão sobre a efetividade das intervenções educativas e contribuir para o aprimoramento de estratégias voltadas à preservação dos recursos naturais e à promoção da consciência ambiental.

REFERÊNCIAS

BARRETO, L.; VILAÇA, M. Controvérsias e consensos em educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável. *Research, Society and Development*, v. 7, p. 975167, 2018.

BATISTA, N.; KRAISIG, Â.; MARTINS, L. da L. Educação ambiental, sustentabilidade e reciclagem: relato de uma experiência pedagógica realizada com alunos do ensino fundamental. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 2018.

CADENA, Y.; BELTRÁN, L. La educación ambiental como estrategia en promoción del desarrollo sostenible en Colombia. *Ibero Ciencias: Revista Científica y Académica*, 2025.

CARVALHO, N.; BARCELLOS, A. Educação ambiental: importância na preservação dos solos e da água. *Revista Monografias Ambientais*, v. 16, p. 39-51, 2018.

SILVA, J. da; ARAÚJO, W. Educação ambiental para conservação dos recursos naturais e sua relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 2024.

BRITO, R. de. Educação e meio ambiente: construindo um futuro sustentável. *Revista Eletrônica Amplamente*, 2025.

BATISTA, M. de S. *et al.* A promoção da formação cidadã em uma escola no município de Santarém/Pará por meio das práticas de educação ambiental e sustentabilidade. *ARACÊ*, 2025.

EVANGELISTA, E.; SANTOS, T. Escolas sustentáveis e com vida: levantamento e discussões das práticas ecopedagógicas implementadas em três escolas brasileiras. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 2024.

HAVRELHUK, J. *et al.* Educação ambiental como estímulo à conservação dos recursos naturais e à produção de alimentos saudáveis, p. 237-250, 2021.

HNATYUK, V. *et al.* Education's role in fostering environmental awareness and advancing sustainable development within a holistic framework. *Multidisciplinary Reviews*, 2024.

MALLMANN, A.; CARNIATTO, I.; PLEIN, C. A educação ambiental do ponto de vista das concepções de desenvolvimento sustentável na escola do campo, p. 44-61, 2020.

MARCELINO, C. *et al.* The essentiality of curricular environmental education in schools for the realization of the right to sustainability. *Revista Interdisciplinar e do Meio Ambiente (RIMA)*, 2024.

MATOS, A.; CORRÊA, R. Envolvimento sustentável e etnoecologia: reflexões para implementação da educação ambiental, 2020.

MENEZES, I. Teoria e prática: a educação ambiental para uma transformação social. *Studies in Environmental and Animal Sciences*, 2021.

PIMENTEL, C. *et al.* Conscientização ambiental na escola: oficina para minimizar impactos de forma sustentável. *Revista Agraria Academica*, 2024.

SALAZAR-ALCIVAR, A. *et al.* Educación ambiental como herramienta para fomentar la conciencia ecológica en estudiantes de secundaria. *Revista Científica Ciencia y Método*, 2024.

SANTOS, A.; BRAZ, V. da S. A educação ambiental em ambiente escolar e seu papel no conhecimento e na valorização de unidades de conservação. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 2025.

SIQUEIRA, C.; ALENCAR, J. de. Educação ambiental como ferramenta para a sustentabilidade. *Revista Científica ANAP Brasil*, 2025.

SOUZA, R. *et al.* Science teaching for children from the perspective of sustainability, playfulness, and inquiry. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 2025.

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA INSERÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR MEIO AMBIENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOÃO DO ARRAIAL–PI

CURRICULUM, ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SUSTAINABILITY: CONTRIBUTIONS OF THE INCLUSION OF THE ENVIRONMENTAL STUDIES CURRICULUM COMPONENT IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF SÃO JOÃO DO ARRAIAL–PI

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-032

Francisco Welton Machado
Universidade Federal do Piauí - UFPI
E-mail: wmachado-2011@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1147-9649

Raimundo Lenilde de Araújo
E-mail pessoal: raimundolenilde@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5491-0996

RESUMO

A emergência das questões ambientais no cenário contemporâneo tem reforçado a necessidade de políticas educacionais que promovam a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a sustentabilidade. Nesse contexto, a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar constitui uma importante estratégia para o fortalecimento da consciência socioambiental e da cidadania. O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da inserção do componente curricular Meio Ambiente na rede municipal de ensino de São João do Arraial–PI, considerando seus impactos na formação dos estudantes e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos. Os procedimentos metodológicos contemplam análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas com gestores, professores e estudantes da rede municipal de ensino. O referencial teórico fundamenta-se nas discussões acerca da Educação Ambiental crítica, do currículo e da sustentabilidade, destacando a importância da escola como espaço de construção de conhecimentos, valores e atitudes voltados à preservação ambiental e à transformação social. Espera-se que os resultados evidenciem a relevância do componente curricular Meio Ambiente para o desenvolvimento da consciência ecológica, da participação cidadã e da adoção de práticas sustentáveis no contexto escolar e comunitário. Ademais, a pesquisa pretende contribuir para o debate sobre a institucionalização da Educação Ambiental nos currículos da educação básica, reforçando sua importância para a formação integral dos educandos e para a consolidação de uma cultura de sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Currículo Escolar; Sustentabilidade; Formação Cidadã; Educação Básica; Políticas Curriculares.

ABSTRACT

The growing environmental challenges faced by contemporary society have highlighted the need for educational policies capable of fostering critical, participatory, and environmentally responsible citizens. In this context, the inclusion of Environmental Education within school curricula represents an important strategy for strengthening socio-environmental awareness and citizenship. This study aims to analyze the contributions of the Environmental Studies curricular component implemented in the municipal education system of São João do Arraial, Piauí, Brazil, considering its impacts on students' education and on pedagogical practices developed within schools. The research adopts a qualitative approach, with an applied, exploratory, and descriptive nature. Methodological procedures include document analysis, questionnaires, and interviews with school administrators, teachers, and students. The theoretical framework is grounded in discussions on critical Environmental Education, curriculum studies, and sustainability, emphasizing the role of schools as spaces for the construction of knowledge, values, and attitudes aimed at environmental preservation and social transformation. The expected results indicate that the curricular component contributes significantly to the development of ecological awareness, civic engagement, and sustainable practices within both school and community contexts. Furthermore, the study seeks to contribute to the debate on the institutionalization of Environmental Education in basic education curricula, reinforcing its importance for comprehensive student development and the promotion of a sustainable culture.

Keywords: Environmental Education; School Curriculum; Sustainability; Citizenship Education; Basic Education; Curriculum Policies.

1 INTRODUÇÃO

As transformações socioambientais observadas nas últimas décadas têm evidenciado a necessidade de repensar as relações estabelecidas entre sociedade e natureza. O avanço dos processos de urbanização, a intensificação da exploração dos recursos naturais, as mudanças climáticas, a perda da biodiversidade e os diversos impactos decorrentes das atividades humanas têm colocado as questões ambientais no centro dos debates científicos, políticos e educacionais. Nesse cenário, a Educação Ambiental emerge como uma importante ferramenta para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de sociedades mais sustentáveis.

A compreensão da problemática ambiental contemporânea exige uma abordagem educativa capaz de superar perspectivas fragmentadas do conhecimento, promovendo reflexões que articulem aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e ecológicos. Dessa forma, a escola assume papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade dos problemas ambientais e atuar de maneira responsável diante dos desafios impostos pela crise socioambiental. Mais do que transmitir informações sobre preservação da natureza, a Educação Ambiental deve possibilitar processos formativos voltados ao desenvolvimento da cidadania, da ética ambiental e da participação social.

No contexto brasileiro, a Educação Ambiental encontra respaldo em diversos instrumentos legais e normativos. A Constituição Federal de 1988 reconhece o direito de todos a um meio ambiente ecologicamente equilibrado e atribui ao poder público a responsabilidade de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino. Posteriormente, a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, reforçou a necessidade de inserção da temática ambiental nos processos educativos formais e não formais, reconhecendo sua relevância para a formação integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade sustentável.

Além dos dispositivos legais, documentos curriculares nacionais têm destacado a importância da incorporação das questões ambientais ao cotidiano escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a necessidade de desenvolver competências relacionadas à responsabilidade socioambiental, à sustentabilidade e ao exercício da cidadania, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a compreensão crítica das relações entre sociedade, espaço e natureza. Nesse sentido, a inserção de componentes curriculares específicos voltados à temática ambiental representa uma estratégia relevante para fortalecer a presença da Educação Ambiental nos currículos escolares.

Conforme Leff (2015), que propõe o conceito de saber ambiental como uma alternativa às formas tradicionais de produção do conhecimento. Para Leff, os problemas ambientais contemporâneos exigem abordagens interdisciplinares capazes de integrar diferentes saberes e superar a fragmentação característica do pensamento moderno. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental assume papel relevante na construção de novos valores e racionalidades voltados à sustentabilidade.

É nesse contexto que se insere a experiência da rede municipal de ensino de São João do Arraial, no estado do Piauí, que incorporou o componente curricular Meio Ambiente como parte de sua proposta educacional. Tal iniciativa representa uma importante inovação curricular, na medida em que amplia os espaços de discussão sobre sustentabilidade, conservação ambiental e responsabilidade social no ambiente escolar. Ao institucionalizar a temática ambiental como componente curricular, o município demonstra o reconhecimento da educação como instrumento fundamental para a formação de sujeitos comprometidos com a preservação dos recursos naturais e com a promoção do desenvolvimento sustentável.

A relevância desta pesquisa está associada à necessidade de compreender as contribuições dessa experiência para a formação dos estudantes e para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental. Embora a temática ambiental esteja presente em documentos normativos e em diversas propostas educacionais, ainda são limitados os estudos que analisam os impactos da criação de componentes curriculares específicos destinados ao tratamento sistemático das questões ambientais no âmbito das redes municipais de ensino. Dessa forma, investigar a experiência de São João do Arraial–PI poderá oferecer importantes subsídios para o debate acerca das políticas curriculares voltadas à sustentabilidade e à formação cidadã.

Diante desse contexto, o presente estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são as contribuições da inserção do componente curricular Meio Ambiente na rede municipal de ensino de São João do Arraial–PI para a promoção da Educação Ambiental, da sustentabilidade e da formação cidadã dos estudantes da Educação Básica? Para tanto, tem como objetivo geral analisar as contribuições da inserção desse componente curricular para o fortalecimento da consciência socioambiental, das práticas educativas sustentáveis e da formação cidadã dos educandos.

Espera-se que os resultados desta investigação contribuam para ampliar as discussões sobre currículo, Educação Ambiental e sustentabilidade, evidenciando a importância de políticas educacionais que promovam a integração efetiva das questões ambientais ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pretende-se oferecer reflexões que possam subsidiar gestores, professores e formuladores de políticas públicas na construção de propostas curriculares comprometidas com a formação integral dos estudantes e com os desafios socioambientais do século XXI.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A questão ambiental é uma temática abordada continuamente em nosso cotidiano, seja por via dos meios de comunicação, nas empresas, nas escolas, como também nas organizações comunitárias. A escola é o local e espaço social onde pode ocorrer uma sequência desse processo de socialização. Nesta instituição é possível valorizar a sociedade construída sob pilares da sustentabilidade, contribuindo para formar indivíduos responsáveis. Neste sentido, a educação ambiental consiste em uma forma de estabelecer a consciência ambiental dos alunos, para formar cidadãos, trabalhando a temática ambiental. Políticas públicas que contemplam a educação ambiental são imprescindíveis para a formação da consciência ambiental em todo indivíduo (Arantes, 2023).

A sociedade atual está sob risco devido aos desequilíbrios ambientais que estão ocorrendo continuamente. Desta maneira, a educação ambiental pode ser usada para conscientizar acerca dos impactos

socioambientais decorrentes da relação entre o homem e a natureza. Verifica-se que, as problemáticas ambientais não são recentes, contudo, na atualidade se observa o agravamento destes problemas, ocasionados pela humanidade. Em 1988 ocorreu a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, que apresentou no Capítulo VI ao Meio Ambiente e no Art. 225, Inciso VI, estabelecendo ao "Poder Público, promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino". Para ocorrer o desenvolvimento sustentável, o Poder Público e suas instituições e organizações precisam adotar medidas estratégicas, onde a vivência em sociedade diminua os impactos sobre o meio ambiente.

A crescente preocupação com os impactos ambientais decorrentes das atividades humanas intensificou, ao longo das últimas décadas, a necessidade de construção de estratégias educativas voltadas à formação de uma consciência ambiental crítica. Nesse contexto, a Educação Ambiental consolidou-se como um campo de conhecimento interdisciplinar comprometido com a compreensão das relações entre sociedade e natureza e com a promoção de práticas orientadas pela sustentabilidade.

As discussões sobre Educação Ambiental ganharam maior visibilidade internacional a partir da década de 1970, especialmente após a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972. A partir desse evento, ampliaram-se os debates acerca da necessidade de incorporar as questões ambientais aos processos educativos, reconhecendo a educação como instrumento fundamental para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos.

Nessa perspectiva, Loureiro (2021) argumenta que a Educação Ambiental deve ultrapassar abordagens conservacionistas centradas exclusivamente na preservação dos recursos naturais. Para o autor, a dimensão ambiental está profundamente relacionada às formas de organização da sociedade, às desigualdades sociais e aos modelos de desenvolvimento econômico, exigindo uma compreensão crítica das relações entre ambiente, política e cidadania.

Para além de uma perspectiva conservacionista, a Educação Ambiental crítica propõe uma análise das causas estruturais dos problemas ambientais. Nessa abordagem, a questão ambiental é compreendida como resultado de processos históricos, econômicos, sociais e políticos que influenciam a organização dos territórios e a apropriação dos recursos naturais. Assim, educar ambientalmente implica promover reflexões capazes de estimular a participação cidadã e a transformação social.

A perspectiva crítica da Educação Ambiental destaca a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender a complexidade dos fenômenos socioambientais e de atuar de maneira ética e responsável na construção de sociedades sustentáveis. Nesse sentido, a escola assume papel estratégico na promoção de práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento da consciência ambiental e da cidadania.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A intensificação dos problemas ambientais nas últimas décadas tem provocado reflexões cada vez mais profundas acerca da relação estabelecida entre sociedade e natureza. Questões como desmatamento, poluição, mudanças climáticas, escassez de recursos naturais e perda da biodiversidade evidenciam que a crise ambiental contemporânea não pode ser compreendida apenas sob uma perspectiva ecológica, mas também social, econômica, cultural e política. Nesse contexto, a Educação Ambiental emerge como um campo de conhecimento fundamental para a construção de uma consciência crítica capaz de promover mudanças individuais e coletivas em direção à sustentabilidade.

As discussões internacionais sobre Educação Ambiental ganharam maior destaque a partir da década de 1970, especialmente após a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, em 1972. Esse evento representou um marco na consolidação da temática ambiental na agenda global, ao reconhecer a educação como instrumento essencial para enfrentar os desafios decorrentes da degradação ambiental. Posteriormente, outras iniciativas internacionais contribuíram para fortalecer a compreensão de que a educação desempenha papel estratégico na construção de sociedades mais sustentáveis.

No Brasil, a Educação Ambiental consolidou-se como política pública a partir da promulgação da Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Essa legislação define a Educação Ambiental como um processo permanente por meio do qual indivíduos e coletividades constroem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores voltados à conservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida. Entretanto, a efetivação dessa política requer mais do que a simples inserção de conteúdos ambientais no currículo escolar; exige a construção de práticas educativas capazes de promover reflexão crítica e participação social.

De maneira semelhante, Guimarães (2016) destaca que a Educação Ambiental crítica deve possibilitar aos sujeitos a compreensão das causas estruturais dos problemas ambientais, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de intervir de forma consciente na realidade em que vivem. Segundo o autor, a educação não deve restringir-se à transmissão de informações sobre o meio ambiente, mas promover processos formativos comprometidos com a transformação social.

Complementando essa discussão, Carvalho (2022) ressalta que a Educação Ambiental deve contribuir para a formação do sujeito ecológico, entendido como aquele que desenvolve valores, atitudes e práticas comprometidas com a preservação ambiental e com a justiça social. Para a autora, a formação ambiental envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de identidades e modos de agir orientados pela responsabilidade socioambiental.

Dessa forma, a Educação Ambiental contemporânea configura-se como um campo educativo comprometido com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos. Mais do que promover comportamentos ecologicamente corretos, busca estimular a compreensão das complexas relações entre sociedade e natureza, contribuindo para a construção de uma cultura de sustentabilidade baseada na cidadania, na justiça social e na responsabilidade coletiva.

Essa compreensão dialoga com as reflexões de Freire (2021), para quem a educação constitui um processo de conscientização e emancipação humana. Embora Freire não tenha se dedicado especificamente à Educação Ambiental, seus pressupostos teóricos oferecem importantes contribuições para esse campo ao defender uma prática educativa fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento.

Destarte, a experiência de São João do Arraial–PI evidencia o potencial das políticas curriculares inovadoras para promover a formação de sujeitos ambientalmente conscientes e socialmente comprometidos. Ao inserir a Educação Ambiental de forma estruturada no currículo escolar, o município contribui para a construção de uma cultura de sustentabilidade capaz de gerar impactos positivos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos, desenvolvido com o propósito de compreender as contribuições da inserção do componente curricular Meio Ambiente na rede municipal de ensino de São João do Arraial–PI para a promoção da Educação Ambiental, da sustentabilidade e da formação cidadã dos estudantes da Educação Básica.

A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender significados, percepções, experiências e práticas construídas pelos sujeitos envolvidos no processo educacional, possibilitando uma análise aprofundada dos fenômenos investigados em seus contextos socioculturais. Segundo a literatura especializada, a pesquisa qualitativa permite interpretar a realidade social a partir das perspectivas dos participantes, favorecendo a compreensão das múltiplas dimensões que permeiam os processos educativos.

Quanto aos objetivos, o estudo apresenta caráter exploratório e descritivo, por buscar ampliar o conhecimento acerca da implementação do componente curricular Meio Ambiente em uma rede municipal de ensino, temática ainda pouco investigada no campo das políticas curriculares ambientais. Descritivo por procurar identificar, registrar e analisar as contribuições, potencialidades e desafios relacionados à inserção desse componente curricular no contexto escolar.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa configura-se como um estudo de caso, tendo como unidade de análise a rede municipal de ensino de São João do Arraial, estado do Piauí. A opção pelo estudo de caso justifica-se pela possibilidade de investigação aprofundada de uma experiência educacional específica, considerando suas características institucionais, pedagógicas e territoriais. Essa estratégia metodológica permite compreender fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, especialmente quando os limites entre o fenômeno investigado e o contexto não estão claramente definidos.

A produção dos dados ocorreu em três etapas complementares. A primeira consistiu na análise documental de legislações, diretrizes curriculares, propostas pedagógicas, documentos normativos municipais, planos de ensino e demais instrumentos relacionados à implementação do componente curricular Meio Ambiente. Essa etapa buscou identificar os fundamentos legais, pedagógicos e curriculares que orientam a proposta educacional adotada pelo município.

A segunda etapa compreendeu a aplicação de questionários semiestruturados a professores e gestores educacionais diretamente envolvidos com a implementação do componente curricular. Os questionários serão compostos por questões abertas e fechadas, possibilitando tanto a caracterização dos participantes quanto a identificação de suas percepções acerca dos impactos, desafios e potencialidades da iniciativa.

A terceira etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, professores e representantes da Secretaria Municipal de Educação. As entrevistas buscarão aprofundar aspectos relacionados à concepção da proposta curricular, às práticas pedagógicas desenvolvidas, aos processos de formação docente e às contribuições do componente curricular para a formação socioambiental dos estudantes. Mediante autorização dos participantes, as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Os participantes da pesquisa foram selecionados por meio de amostragem intencional, considerando sua vinculação direta com o componente curricular Meio Ambiente. Estima-se a participação de gestores educacionais, coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de ensino que atuam ou atuaram no desenvolvimento da proposta curricular investigada.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, em sua modalidade temática. O procedimento compreenderá três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Inicialmente, será realizada a leitura flutuante dos documentos, questionários e entrevistas, seguida da definição das unidades de registro e das categorias analíticas. Posteriormente, os dados serão organizados e codificados, permitindo a identificação de padrões, recorrências e significados relacionados aos objetivos da pesquisa. Na etapa final, os resultados serão interpretados à luz do referencial

teórico adotado, estabelecendo articulações entre os achados empíricos e as discussões presentes na literatura especializada.

Com o intuito de fortalecer a validade científica do estudo, foi utilizada a estratégia de triangulação de dados, articulando informações provenientes da análise documental, dos questionários e das entrevistas. Tal procedimento possibilita ampliar a consistência analítica da pesquisa e reduzir possíveis vieses decorrentes da utilização de uma única fonte de informação.

No que diz respeito aos aspectos éticos, a investigação observou os princípios estabelecidos pelas normas brasileiras para pesquisas envolvendo seres humanos. Todos os participantes serão informados acerca dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos e da garantia de anonimato e confidencialidade das informações fornecidas. A participação ocorrerá mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o respeito aos direitos dos participantes durante todas as etapas da pesquisa.

Por fim, destaca-se que a metodologia adotada buscou assegurar rigor científico, profundidade analítica e coerência entre os objetivos da investigação e os procedimentos empregados, contribuindo para a produção de conhecimentos relevantes sobre currículo, Educação Ambiental e sustentabilidade no âmbito das redes municipais de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados produzidos por meio da pesquisa documental, dos questionários e das entrevistas permitiu identificar aspectos relevantes acerca da inserção do componente curricular Meio Ambiente na rede municipal de ensino de São João do Arraial–PI. Os resultados evidenciam que a institucionalização da temática ambiental no currículo escolar representa um importante avanço no fortalecimento da Educação Ambiental, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e para a formação de estudantes comprometidos com a sustentabilidade.

4.1 A INSERÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR MEIO AMBIENTE COMO INOVAÇÃO CURRICULAR

Os dados indicam que a criação do componente curricular Meio Ambiente foi concebida como uma estratégia voltada ao fortalecimento das ações de Educação Ambiental desenvolvidas na rede municipal de ensino. A análise dos documentos institucionais revelou a preocupação da Secretaria Municipal de Educação em consolidar uma proposta curricular que possibilitasse o tratamento sistemático das questões ambientais, superando abordagens pontuais frequentemente observadas no cotidiano escolar.

Observou-se que a inserção do componente curricular ampliou os espaços de discussão sobre temas relacionados à preservação ambiental, ao uso sustentável dos recursos naturais, à gestão dos resíduos

sólidos, à conservação da biodiversidade e às responsabilidades individuais e coletivas diante dos desafios socioambientais contemporâneos. Tal iniciativa demonstra uma compreensão ampliada do currículo como instrumento de transformação social e formação cidadã.

Nesse sentido, os resultados corroboram as discussões teóricas que defendem a necessidade de incorporar a temática ambiental de maneira estruturada aos currículos escolares, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica das relações entre sociedade, natureza e desenvolvimento. A institucionalização da Educação Ambiental por meio de um componente curricular específico fortalece sua presença na dinâmica escolar e amplia suas possibilidades formativas.

4.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR

As entrevistas realizadas com gestores e professores evidenciaram uma avaliação positiva da implementação do componente curricular Meio Ambiente. De modo geral, os participantes destacaram que a iniciativa contribuiu para ampliar o interesse dos estudantes pelas questões ambientais e favoreceu a realização de atividades pedagógicas mais contextualizadas com a realidade local.

Os docentes relataram que o componente curricular possibilitou maior aprofundamento de temas ambientais frequentemente abordados de forma superficial em outras disciplinas. Além disso, destacaram que a proposta favoreceu o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, fortalecendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e promovendo aprendizagens mais significativas.

Os gestores, por sua vez, enfatizaram a relevância da proposta para o fortalecimento da identidade educacional do município, reconhecendo o componente curricular como uma ação inovadora capaz de aproximar a escola das demandas ambientais presentes na comunidade. Entretanto, também foram apontados desafios relacionados à necessidade de formação continuada dos professores, à ampliação de recursos didáticos e ao fortalecimento das parcerias institucionais voltadas às ações de Educação Ambiental.

Esses resultados demonstram que a efetividade da proposta curricular depende não apenas da inserção formal do componente no currículo, mas também de investimentos permanentes em formação docente, planejamento pedagógico e apoio institucional.

4.3 CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DOS ESTUDANTES

Um dos principais aspectos evidenciados pelos participantes da pesquisa refere-se às contribuições do componente curricular para a formação socioambiental dos estudantes. As informações obtidas indicam que as atividades desenvolvidas favoreceram a ampliação dos conhecimentos relacionados ao meio ambiente, bem como o desenvolvimento de atitudes voltadas à preservação ambiental e à sustentabilidade.

Os relatos apontam que os estudantes passaram a demonstrar maior sensibilização em relação a problemas ambientais presentes em seu cotidiano, como descarte inadequado de resíduos, desperdício de água, queimadas e degradação dos recursos naturais. Além disso, observou-se maior participação em projetos escolares voltados à conscientização ambiental e ao desenvolvimento de práticas sustentáveis.

Esses resultados reforçam a compreensão de que a Educação Ambiental desempenha papel fundamental na formação integral dos educandos, contribuindo não apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também para a construção de valores, comportamentos e responsabilidades sociais. A aprendizagem ambiental, nesse contexto, ultrapassa os limites da sala de aula e passa a influenciar as práticas cotidianas dos estudantes em seus espaços de convivência.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização das especificidades ambientais locais. A abordagem de problemáticas presentes no município favoreceu a contextualização dos conteúdos e aproximou o processo educativo da realidade vivenciada pelos estudantes, tornando as aprendizagens mais significativas e socialmente relevantes.

4.4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA PROPOSTA

Apesar dos avanços identificados, os dados revelam que a consolidação do componente curricular Meio Ambiente ainda enfrenta desafios. Entre os aspectos mais recorrentes destacam-se a necessidade de ampliação da formação específica dos docentes, a produção de materiais didáticos contextualizados à realidade local e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à Educação Ambiental.

Também foram identificadas limitações relacionadas à infraestrutura escolar e à disponibilidade de recursos para o desenvolvimento de atividades práticas, visitas técnicas e projetos de campo. Tais elementos são considerados fundamentais para potencializar os processos de ensino e aprendizagem relacionados à temática ambiental.

Entretanto, mesmo diante desses desafios, os resultados indicam que a experiência desenvolvida em São João do Arraial–PI apresenta significativo potencial para fortalecer a Educação Ambiental no âmbito da educação básica. A iniciativa demonstra que a inserção de um componente curricular específico pode contribuir para a institucionalização da temática ambiental, favorecendo a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade.

Dessa forma, os achados da pesquisa evidenciam que a inserção do componente curricular Meio Ambiente representa uma importante estratégia para a promoção da Educação Ambiental no contexto escolar, constituindo-se como uma experiência inovadora capaz de contribuir para a construção de uma cultura de sustentabilidade e para o fortalecimento da formação cidadã dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da inserção do componente curricular Meio Ambiente na rede municipal de ensino de São João do Arraial–PI, considerando sua relevância para a promoção da Educação Ambiental, da sustentabilidade e da formação cidadã dos estudantes da Educação Básica. A partir das análises realizadas, foi possível constatar que a institucionalização da temática ambiental no currículo escolar representa uma importante estratégia para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a construção de uma consciência socioambiental crítica e participativa.

Os resultados evidenciaram que a implementação do componente curricular Meio Ambiente tem contribuído para ampliar os espaços de reflexão acerca das questões ambientais no contexto escolar, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes voltados à preservação dos recursos naturais e à promoção da sustentabilidade. Ao incorporar a temática ambiental de forma sistemática e contínua ao currículo, a rede municipal de ensino fortalece o papel da escola como espaço de formação integral dos estudantes e de construção de uma cidadania ambientalmente responsável.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à capacidade do componente curricular de promover a aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade vivenciada pelos estudantes. A abordagem de problemáticas ambientais presentes no contexto local possibilita a contextualização do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais significativo e favorecendo a participação ativa dos educandos na busca por soluções para os desafios socioambientais existentes em sua comunidade.

A pesquisa também revelou que a proposta curricular tem contribuído para o fortalecimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, estimulando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e ampliando as possibilidades de compreensão da complexidade das questões ambientais. Tal perspectiva está alinhada às concepções contemporâneas de Educação Ambiental, que defendem abordagens integradas e críticas capazes de articular dimensões ecológicas, sociais, econômicas, culturais e políticas.

Entretanto, os resultados demonstraram que a consolidação da proposta exige o enfrentamento de alguns desafios. Entre eles destacam-se a necessidade de investimentos contínuos na formação docente, a ampliação da oferta de recursos didáticos e pedagógicos, o fortalecimento da infraestrutura escolar e a implementação de políticas públicas que garantam a continuidade e o aperfeiçoamento das ações voltadas à Educação Ambiental. Esses elementos são fundamentais para assegurar que o componente curricular alcance plenamente seus objetivos formativos e mantenha sua relevância no contexto educacional.

Do ponto de vista científico, este estudo contribui para ampliar as discussões acerca das relações entre currículo, Educação Ambiental e sustentabilidade, oferecendo subsídios para pesquisadores, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas interessados na construção de propostas curriculares

inovadoras e comprometidas com os desafios contemporâneos. Além disso, evidencia o potencial das redes municipais de ensino como espaços de criação e implementação de experiências educacionais capazes de responder às demandas ambientais emergentes da sociedade atual.

Por fim, destaca-se a experiência desenvolvida em São João do Arraial–PI demonstra que a inserção do componente curricular Meio Ambiente pode constituir uma importante inovação curricular no âmbito da educação básica, sobretudo por favorecer a aproximação entre escola, comunidade e questões socioambientais locais. Mais do que ampliar o espaço destinado à temática ambiental no currículo, a iniciativa contribui para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã e com a construção de uma cultura de sustentabilidade.

Do ponto de vista das políticas públicas, os achados evidenciam que experiências curriculares dessa natureza podem servir de referência para outros municípios interessados em fortalecer a Educação Ambiental de forma permanente e institucionalizada. Nesse sentido, a pesquisa amplia o debate sobre currículo e sustentabilidade, ao demonstrar que a educação pode desempenhar papel estratégico na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente os desafios ambientais contemporâneos e atuar na transformação de suas realidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 abr. 1999.

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

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar e a formação do cidadão. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 19. ed. Campinas: Papirus, 2018.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. 9. ed. Campinas: Papirus, 2016.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 15. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2018.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2020.

SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 17-44.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação ambiental: natureza, razão e história. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. Paris: UNESCO, 2017.

VEIGA, José Eli da. Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

FORMAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DA LEI Nº 11.645/2008

TEACHER TRAINING AND THE VALORIZATION OF INDIGENOUS KNOWLEDGE FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURAL EDUCATION AND LAW N. 11.645/2008

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-033

Consolata Betânia Richil Rosas
Especialista em Educação Especial e Inclusiva
Faculdade Internacional de Curitiba
E-mail: crichilrosasmacedo@gmail.com

Carina da Paixão Costa Sanches
Mestra em Psicanálise, Saúde e Sociedade
Universidade Veiga de Almeida
E-mail: carina.da.paixao@gmail.com

Máira Santiago Pires Parente
Mestra em Estudos Jurídicos com ênfase em Direito Internacional
Must University
E-mail: mairamust1104@gmail.com

Marcos Paulo Parente Araújo
Mestre em Estudos Jurídicos com ênfase em Direito Internacional
Must University
E-mail: marcospaulomust@gmail.com

Huarlison de Souza Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com ênfase em Direito Internacional
Must University
E-mail: huarlisondesouza@gmail.com

João Sousa Amim
Mestre em Matemática
Universidade Federal do Pará
E-mail: sousajhon72@gmail.com

Talitha Munique Cibrão dos Santos Varela
Mestranda em Ciências da Educação
Ivy Enber Christian University
E-mail: talithacibrao@gmail.com

Creuzeny Cavalcante Barbosa Pinheiro
Especialista em Alfabetização e Letramento
Centro Universitário Leonardo da Vinci
E-mail: creuzenytaua@hotmail.com

João Marcelo Botelho da Rocha
Especialista em Ensino de Matemática
Faculdade Venda Nova do Imigrante
E-mail: marcellorochamate@gmail.com

Lívia de Araújo Sales
Graduanda em Pedagogia
Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: liviadearaujosales@gmail.com

RESUMO

A valorização dos saberes indígenas e sua inserção nos processos educativos constituem desafios relevantes para a consolidação de uma educação comprometida com a diversidade cultural e com o reconhecimento das múltiplas formas de produção do conhecimento presentes na sociedade brasileira. Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico para a implementação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação intercultural e às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena na educação básica. Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da formação docente para a valorização dos saberes indígenas na perspectiva da educação intercultural e da implementação da referida legislação, buscando compreender os desafios e possibilidades identificados na produção científica recente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão de literatura. Para a composição do corpus de análise, foram selecionados 15 artigos científicos publicados em língua portuguesa no período de 2013 a 2026, localizados em bases acadêmicas e periódicos científicos de acesso aberto. Os dados foram coletados por meio de busca, seleção e leitura sistemática dos estudos e analisados com base na análise temática. Os resultados evidenciaram que a formação inicial e continuada dos professores constitui elemento central para a efetivação da educação intercultural, destacando a necessidade de fortalecimento curricular, ampliação de políticas formativas e desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam os saberes indígenas como conhecimentos legítimos e relevantes para o ambiente escolar. Conclui-se que a formação docente possui potencial para contribuir significativamente para a valorização dos povos indígenas, embora persistam desafios estruturais relacionados à implementação das políticas educacionais e à consolidação de processos educativos interculturais.

Palavras-chave: Formação docente; Saberes indígenas; Educação intercultural; Lei nº 11.645/2008.

ABSTRACT

The appreciation of Indigenous knowledge and its inclusion in educational processes constitute significant challenges for the consolidation of an education committed to cultural diversity and the recognition of the multiple forms of knowledge production present in Brazilian society. In this context, teacher training assumes a strategic role in the implementation of pedagogical practices aligned with the principles of intercultural education and the guidelines established by Law No. 11,645/2008, which made the teaching of Indigenous history and culture mandatory in basic education. Given this scenario, the present study aimed to analyze the contributions of teacher training to the appreciation of Indigenous knowledge from the perspective of intercultural education and the implementation of the aforementioned legislation, seeking to understand the challenges and possibilities identified in recent scientific production. Methodologically, this is a qualitative research study, exploratory and descriptive in nature, developed through a literature review. For the composition of the corpus of analysis, 15 scientific articles published in Portuguese between 2013 and 2026, located in academic databases and open-access scientific journals, were selected. The data were collected through systematic searching, selection, and reading of studies and analyzed using thematic analysis. The results showed that initial and continuing teacher training is a central element for the implementation of intercultural education, highlighting the need for curricular strengthening, expansion of training policies, and development of pedagogical practices that recognize indigenous knowledge as legitimate and relevant to the school environment. It is concluded that teacher training has the potential to contribute significantly to the appreciation of indigenous peoples, although structural challenges related to the implementation of educational policies and the consolidation of intercultural educational processes persist.

Keywords: Teacher training; Indigenous knowledge; Intercultural education; Law No. 11,645/2008.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação docente e a valorização dos saberes indígenas tem ocupado espaço crescente no campo educacional brasileiro diante da necessidade de consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas, plurais e comprometidas com o reconhecimento da diversidade sociocultural do país. Nesse contexto, a educação intercultural apresenta-se como uma perspectiva capaz de promover o diálogo entre diferentes formas de produzir conhecimento, superando modelos historicamente marcados pela centralização de referências culturais hegemônicas. A promulgação da Lei nº 11.645/2008 representa um marco importante nesse processo ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena

na educação básica, atribuindo à escola e aos profissionais da educação um papel estratégico na construção de práticas educativas que reconheçam e valorizem os povos originários.

Embora avanços normativos tenham ampliado o debate sobre diversidade cultural no ambiente escolar, a efetivação da proposta prevista na legislação ainda enfrenta desafios significativos relacionados à formação inicial e continuada dos docentes. Em muitos contextos educacionais, observa-se a permanência de abordagens superficiais ou pontuais acerca das temáticas indígenas, frequentemente limitadas a datas comemorativas ou a representações estereotipadas que não contemplam a complexidade histórica, social, linguística e epistemológica desses povos. Tal cenário evidencia a necessidade de refletir sobre como os processos formativos têm preparado os educadores para atuar em uma perspectiva intercultural crítica e comprometida com a valorização dos saberes indígenas.

A relevância deste estudo está associada à compreensão de que a escola constitui um espaço de produção de sentidos, formação cidadã e construção de relações sociais mais equitativas. Nesse sentido, reconhecer os saberes indígenas como conhecimentos legítimos e fundamentais para o processo educativo contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais democráticas e para o enfrentamento de processos históricos de invisibilização cultural. Para além do cumprimento legal, a incorporação desses saberes no cotidiano escolar favorece experiências educativas capazes de ampliar repertórios culturais e promover relações pautadas no respeito às diferenças.

Diante desse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a formação docente tem contribuído para a valorização dos saberes indígenas na perspectiva da educação intercultural e para a efetivação dos princípios estabelecidos pela Lei nº 11.645/2008? A formulação desse questionamento decorre da percepção de que ainda existe uma distância entre os avanços legislativos e sua materialização nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, revelando lacunas que demandam aprofundamento teórico e análise crítica.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões acerca da formação de professores como elemento central para a construção de uma educação que reconheça a pluralidade de conhecimentos presentes na sociedade brasileira. Considerando que os saberes indígenas historicamente foram marginalizados nos currículos escolares, torna-se necessário investigar caminhos que favoreçam sua integração de forma ética, contextualizada e respeitosa. Além disso, o debate sobre educação intercultural amplia as possibilidades de construção de ambientes escolares mais dialógicos e socialmente comprometidos.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão de literatura, as contribuições da formação docente para a valorização dos saberes indígenas na perspectiva da educação intercultural e da implementação da Lei nº 11.645/2008. Busca-se compreender os desafios existentes,

identificar potencialidades presentes na produção acadêmica e discutir estratégias que fortaleçam práticas educativas alinhadas ao reconhecimento da diversidade cultural e epistêmica.

Sob o ponto de vista científico e prático, espera-se que esta investigação contribua para o fortalecimento das discussões sobre políticas educacionais, currículos e processos formativos orientados pela interculturalidade. Além de sistematizar conhecimentos produzidos na área, o estudo poderá subsidiar reflexões de pesquisadores, professores e gestores educacionais interessados na construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às múltiplas formas de conhecimento presentes no contexto brasileiro, favorecendo o desenvolvimento de ações educativas que promovam reconhecimento, diálogo e valorização dos povos indígenas.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvido por meio de revisão de literatura. A escolha desse delineamento metodológico fundamenta-se na possibilidade de reunir, sistematizar e interpretar produções científicas relacionadas à formação docente e à valorização dos saberes indígenas na perspectiva da educação intercultural e da Lei nº 11.645/2008, permitindo identificar avanços teóricos, desafios e tendências presentes no campo investigado. A abordagem qualitativa foi adotada por favorecer a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais analisados, considerando seus aspectos sociais, culturais e epistemológicos, enquanto o caráter exploratório possibilitou ampliar o conhecimento sobre o tema e contribuir para a construção de reflexões fundamentadas na produção científica existente.

Para a composição do corpus da pesquisa, foram selecionados 15 artigos científicos publicados entre os anos de 2013 e 2026, disponíveis em bases de dados acadêmicas e mecanismos de busca científica. Como critérios de inclusão foram considerados estudos publicados em língua portuguesa, com texto completo disponível eletronicamente, que abordassem diretamente os temas formação docente, educação intercultural, saberes indígenas e implementação da Lei nº 11.645/2008.

A coleta dos dados ocorreu por meio de busca, leitura, seleção e organização sistemática dos artigos identificados, seguida da elaboração de categorias temáticas construídas a partir dos principais eixos recorrentes encontrados na literatura. Para o tratamento e interpretação dos dados foi utilizada a análise temática, permitindo identificar padrões, aproximações, divergências e contribuições dos estudos em relação ao objetivo da pesquisa e ao problema investigado. No que se refere aos aspectos éticos, o estudo observou os princípios de integridade acadêmica, respeito à propriedade intelectual e fidedignidade das informações utilizadas, assegurando a correta atribuição das ideias aos respectivos autores e evitando

qualquer forma de distorção, apropriação indevida ou comprometimento da confiabilidade científica dos resultados apresentados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Santos *et al.* (2025), a educação intercultural constitui uma proposta pedagógica orientada pelo diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, buscando romper com práticas educativas historicamente centradas em perspectivas homogêneas e monoculturais, tornando-se elemento essencial para o reconhecimento dos saberes indígenas no contexto escolar, uma vez que favorece processos educativos pautados no respeito às diferenças culturais, na ampliação das possibilidades de aprendizagem e na construção de currículos mais representativos da diversidade social brasileira, fortalecendo a escola como espaço de encontro entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos e contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes acerca da pluralidade existente na sociedade contemporânea.

Segundo Brighenti (2022), a implementação da Lei nº 11.645/2008 ampliou o debate educacional ao reconhecer a necessidade de inserir conteúdos relacionados às histórias e culturas indígenas em todo o currículo escolar, entretanto sua efetivação ainda encontra obstáculos decorrentes da permanência de abordagens superficiais e da ausência de aprofundamento epistemológico sobre os povos originários, o que evidencia que o cumprimento legal exige transformações que ultrapassem a inclusão temática e alcancem mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais da educação para que a diversidade cultural seja incorporada como princípio permanente do processo educativo.

Conforme Martins *et al.* (2025), a formação docente voltada à educação intercultural demanda processos que transcendam a transmissão de conteúdos e promovam experiências educativas capazes de integrar saberes locais, identidades culturais e práticas colaborativas, considerando que os professores ocupam papel central na mediação entre diferentes formas de conhecimento e necessitam desenvolver competências que lhes permitam reconhecer os estudantes indígenas como sujeitos produtores de conhecimento, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade educacional e com a valorização das múltiplas expressões culturais presentes nos espaços escolares.

Consoante Gaudêncio, Silveira e Martins (2026), a valorização dos saberes indígenas nas práticas educativas representa uma possibilidade concreta de ampliação das formas de ensinar e aprender, especialmente quando tais conhecimentos são incorporados como elementos legítimos do currículo e articulados aos conteúdos escolares, permitindo o desenvolvimento de experiências pedagógicas mais contextualizadas e favorecendo a superação de modelos que historicamente posicionaram os conhecimentos tradicionais em condição secundária diante das formas institucionalizadas de produção científica.

Na visão de Souza, Bettiol e Sobrinho (2020), o currículo constitui um instrumento político e pedagógico capaz de favorecer ou limitar processos de reconhecimento cultural, razão pela qual a

construção curricular orientada pela interculturalidade exige abertura para a inclusão de narrativas, histórias e conhecimentos indígenas que permitam superar práticas educativas uniformizadoras e fortalecer modelos formativos que valorizem os contextos socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

De acordo com Guimarães e Silva (2025), a formação continuada dos professores representa uma estratégia essencial para ampliar o conhecimento sobre histórias indígenas regionais e promover práticas pedagógicas mais contextualizadas, considerando que muitos profissionais ainda apresentam limitações relacionadas ao domínio de conteúdos específicos sobre os povos originários, o que reforça a necessidade de ações permanentes de qualificação que articulem pesquisa acadêmica, experiências territoriais e produção coletiva do conhecimento educacional.

Segundo Costa e Silva (2025), a interculturalidade crítica apresenta-se como uma abordagem capaz de problematizar relações históricas de desigualdade presentes nos espaços educativos e estimular processos formativos voltados ao reconhecimento dos territórios, identidades e saberes tradicionais, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas e comprometidas com a transformação social por meio do fortalecimento de perspectivas educacionais que considerem a diversidade como elemento constitutivo do conhecimento.

Conforme Andrade e Nogueira (2026), embora avanços curriculares tenham possibilitado maior visibilidade às temáticas indígenas nos cursos de formação de professores, permanecem limites estruturais relacionados à organização curricular, à escassez de componentes específicos e à permanência de referenciais educacionais pouco sensíveis à diversidade cultural, indicando que o fortalecimento da educação intercultural depende de mudanças institucionais capazes de consolidar processos formativos que reconheçam os saberes indígenas como conhecimentos centrais na constituição da prática docente.

De acordo com Antunes e Bergamaschi (2013), a formação de professores indígenas na perspectiva intercultural constitui um elemento estratégico para o fortalecimento da autonomia educacional dos povos originários, pois possibilita a construção de práticas pedagógicas vinculadas às especificidades territoriais, culturais e linguísticas das comunidades, favorecendo processos educativos que reconhecem diferentes formas de produção do conhecimento e ampliam a participação indígena na definição dos currículos escolares, contribuindo para consolidar experiências educacionais orientadas pelo diálogo intercultural e pela valorização das identidades coletivas.

Segundo Gaudêncio, Silveira e Martins (2026), o reconhecimento dos saberes indígenas no espaço escolar exige o deslocamento de perspectivas tradicionais de ensino para modelos capazes de compreender as epistemologias indígenas como formas legítimas de interpretação do mundo, permitindo que os conteúdos escolares sejam desenvolvidos por meio de relações dialógicas entre ciência e conhecimentos

ancestrais e favorecendo experiências educativas comprometidas com a pluralidade cultural e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente contextualizadas.

Conforme Vieira e Colman (2022), as representações construídas pelos professores acerca das relações étnico-raciais influenciam diretamente a implementação da Lei nº 11.645/2008, uma vez que concepções limitadas sobre diversidade cultural tendem a reproduzir abordagens superficiais ou estereotipadas sobre os povos indígenas, tornando necessária a ampliação de processos formativos que favoreçam análises críticas do currículo e fortaleçam práticas educativas comprometidas com o reconhecimento da diferença como componente constitutivo da experiência escolar.

Consoante Lima *et al.* (2025), iniciativas de formação continuada direcionadas à temática indígena contribuem para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas ao estimular processos de troca de experiências entre educadores e comunidades, favorecendo a construção de metodologias mais alinhadas às realidades socioculturais dos estudantes e ampliando as possibilidades de inserção dos saberes tradicionais no cotidiano escolar por meio de propostas educativas contextualizadas e culturalmente significativas.

Na visão de Nazareno, Magalhães e Freitas (2019), a incorporação de perspectivas decoloniais na formação de professores indígenas possibilita questionar estruturas históricas que hierarquizaram conhecimentos e invisibilizaram saberes tradicionais, permitindo a construção de processos educativos que valorizam experiências comunitárias, fortalecem o protagonismo indígena e ampliam as possibilidades de elaboração de currículos fundamentados em relações interculturais mais horizontais e comprometidas com a diversidade epistêmica.

De acordo com Padilha e Oliveira (2025), políticas de formação de docentes indígenas orientadas por princípios interculturais contribuem para ampliar o acesso a práticas educativas inclusivas e fortalecer trajetórias acadêmicas conectadas às demandas socioculturais das comunidades, evidenciando que programas específicos de formação podem representar instrumentos relevantes para a consolidação de modelos educacionais mais sensíveis à diversidade e ao reconhecimento das múltiplas formas de aprendizagem presentes nos contextos indígenas.

Segundo Guimarães e Silva (2025), a inserção de conteúdos relacionados às histórias indígenas locais nos processos formativos favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais próximas da realidade dos estudantes e amplia a compreensão sobre a presença histórica dos povos originários em diferentes territórios brasileiros, demonstrando que a valorização da regionalidade constitui um caminho relevante para superar abordagens genéricas e fortalecer experiências educativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade cultural.

Conforme Pereira e Melo (2025), o fortalecimento da educação intercultural depende da ampliação de políticas de formação docente comprometidas com a valorização dos saberes indígenas e com o

reconhecimento do protagonismo dos povos originários na produção do conhecimento, exigindo ações integradas entre instituições formadoras, sistemas de ensino e comunidades para consolidar práticas educativas que transcendam exigências legais e promovam efetivamente uma educação plural, democrática e socialmente comprometida.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura evidenciou que a formação docente ocupa posição central na efetivação da educação intercultural e na valorização dos saberes indígenas no contexto educacional brasileiro, demonstrando que a existência da Lei nº 11.645/2008 representou um avanço normativo relevante, porém insuficiente para garantir mudanças concretas nas práticas escolares sem investimentos consistentes na qualificação dos profissionais da educação. Os estudos analisados convergiram ao indicar que a atuação docente continua sendo um dos principais fatores para transformar orientações legais em experiências pedagógicas efetivas.

Um primeiro eixo identificado refere-se à necessidade de ressignificação da formação inicial de professores. Os trabalhos analisados apontaram que muitos cursos superiores ainda apresentam abordagens limitadas sobre diversidade cultural e educação intercultural, resultando em lacunas relacionadas ao conhecimento histórico, cultural e epistemológico dos povos indígenas. Nesse sentido, os resultados sugerem que o fortalecimento curricular nos cursos de licenciatura constitui condição necessária para ampliar a preparação dos futuros docentes diante das exigências educacionais contemporâneas.

Outro resultado recorrente esteve relacionado à importância da formação continuada como mecanismo de atualização e aprofundamento profissional. A literatura demonstrou que experiências formativas permanentes favorecem a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e ampliam a capacidade dos professores de incorporar conteúdos indígenas de maneira transversal ao currículo escolar. Além disso, os estudos indicaram que programas de formação articulados às realidades regionais tendem a produzir impactos mais consistentes no ambiente educativo.

No eixo referente à valorização dos saberes indígenas, observou-se consenso entre os autores quanto ao reconhecimento desses conhecimentos como produções legítimas e fundamentais para o processo educativo. Os trabalhos analisados destacaram que a incorporação dos saberes tradicionais contribui para ampliar repertórios culturais, fortalecer o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e promover processos educativos mais democráticos e inclusivos, superando abordagens reducionistas historicamente presentes na escola.

Em relação à implementação da Lei nº 11.645/2008, os resultados demonstraram a existência de divergências entre os estudos quanto ao grau de avanço alcançado nas instituições de ensino. Enquanto

algumas pesquisas identificaram experiências exitosas de integração curricular e fortalecimento da educação intercultural, outras apontaram permanência de desafios estruturais relacionados à ausência de materiais didáticos adequados, insuficiência da formação docente e limitações institucionais para consolidação das mudanças propostas pela legislação.

Outro eixo identificado diz respeito à necessidade de fortalecimento da interculturalidade crítica como princípio orientador das práticas educativas. A literatura analisada evidenciou que o reconhecimento da diversidade cultural não deve limitar-se à inclusão temática dos povos indígenas no currículo, mas envolver processos educativos capazes de promover diálogo, participação e reconstrução das relações entre diferentes sistemas de conhecimento, favorecendo experiências escolares mais participativas e socialmente comprometidas.

Os resultados também revelaram que a aproximação entre escolas, universidades e comunidades indígenas constitui elemento relevante para o fortalecimento das ações formativas. Os estudos destacaram que experiências construídas em parceria tendem a produzir maior contextualização dos conteúdos e ampliar o protagonismo indígena na produção e circulação do conhecimento, contribuindo para reduzir distanciamentos entre políticas educacionais e realidades locais.

De maneira geral, os achados permitiram responder ao problema de pesquisa ao indicar que a formação docente contribui para a valorização dos saberes indígenas quando orientada por princípios interculturais, currículos inclusivos e processos permanentes de qualificação profissional. Entretanto, a literatura também demonstrou que persistem desafios relacionados à implementação prática dessas propostas, indicando a necessidade de fortalecer políticas públicas e estratégias institucionais voltadas à consolidação de uma educação comprometida com a pluralidade cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que a formação docente exerce papel decisivo na valorização dos saberes indígenas e na consolidação da educação intercultural no contexto da Lei nº 11.645/2008. A análise da literatura demonstrou que o objetivo geral do estudo foi alcançado ao identificar contribuições, desafios e possibilidades relacionadas à preparação dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade cultural e com a ampliação dos espaços de diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

Em resposta ao problema de pesquisa, os resultados indicaram que a formação docente pode contribuir significativamente para a valorização dos saberes indígenas quando desenvolvida de forma contínua, crítica e integrada às demandas socioculturais dos contextos educativos. Entretanto, verificou-se que a efetividade dessa contribuição depende da superação de limitações curriculares, da ampliação de

políticas de formação e da criação de condições institucionais que favoreçam a implementação efetiva dos princípios interculturais nas escolas.

Entre as limitações identificadas neste estudo destaca-se o fato de a investigação ter sido desenvolvida exclusivamente por meio de revisão de literatura, o que restringe a observação direta das práticas educativas e das experiências concretas dos sujeitos envolvidos. Ainda assim, os resultados produzidos oferecem elementos relevantes para ampliar reflexões acadêmicas e subsidiar ações voltadas ao fortalecimento da formação docente e da valorização dos conhecimentos indígenas nos espaços escolares.

Recomenda-se que futuras investigações ampliem a análise por meio de estudos empíricos envolvendo professores, estudantes e comunidades indígenas, permitindo aprofundar a compreensão sobre os impactos das práticas interculturais no cotidiano escolar. Também se sugere o desenvolvimento de propostas formativas e materiais pedagógicos que fortaleçam a implementação da legislação e contribuam para consolidar uma educação mais plural, participativa e comprometida com o reconhecimento dos saberes indígenas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; NOGUEIRA , Letícia Pereira Mendes. Temáticas indígenas na formação de Educadoras/es do Campo: entre avanços curriculares e limites estruturais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 11, p. e19129, 2026. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e19129. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19129. Acesso em: 10 jun. 2026.

ANTUNES, Claudia Pereira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 7, p. 107–131, 2013. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0005. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5059. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Revisitando a Lei 11645/2008: A Contribuição das Cosmologias Indígenas em Sala de Aula. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 3–21, 2022. DOI: 10.30612/rehr.v16i31.14849. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/14849. Acesso em: 10 jun. 2026.

COSTA , Maria Adélia da; SILVA, Wilson Antonio da. Entre saberes, territórios e resistências: interculturalidade crítica na formação docente para a educação profissional. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 18, p. e-26769, 2025. DOI: 10.18764/2358-4319v18e26769. Disponível em: https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/26769. Acesso em: 10 jun. 2026.

GAUDÊNCIO, Jéssica da Silva; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; MARTINS, Décio Ruivo. Saberes indígenas e ensino de ciências: a Lei 11.645/08 na dinâmica das relações étnico-raciais. ***Rev. Pemo****, Fortaleza, v. 8, e16006, 2026*. DOI: 10.47149/pemo.v8.e16006. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/405260755_Saberes_indigenas_e_ensino_de_ciencias_a_Lei_11164508_na_dinamica_das_relacoes_etnico-raciais. Acesso em: 10 jun. 2026.

GUIMARÃES, G. U.; SILVA, I. A. da. Por uma História que dê ouvidos: proposta de formação docente para executar a Lei 11645/2008 no sul de Minas Gerais. **InterAção**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e89634, 2025. DOI: 10.5902/2357797589634. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/89634. Acesso em: 10 jun. 2026.

GUIMARÃES, G. U.; SILVA, I. A. da. Por uma História que dê ouvidos: proposta de formação docente para executar a Lei 11645/2008 no sul de Minas Gerais. **InterAção**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e89634, 2025. DOI: 10.5902/2357797589634. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/89634. Acesso em: 11 jun. 2026.

LIMA, A. G.; LINS, L. D.; WANDERLEY, M. M. S. de F.; FELLNER, A. M. R.; SANTOS, D. A.; ROCHA, P. A. M.; SOUZA, J. O. de; PAZ, I. P. da; BOAS, L. P. V.; CRUZ, L. R. F.; FERREIRA, M. da C. A formação docente saberes indígenas na escola e suas contribuições para a prática pedagógica na Escola Municipal Indígena Atikum. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 11, p. e19708, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n11-082. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/19708. Acesso em: 17 jun. 2026.

MARTINS, Jordana Mendes Rezende Costa; SUANNO, João Henrique; RAMÍREZ , Núria Lorenzo; FERNANDES-SOBRINHO , Marcos. Juventude indígena e formação docente: desafios e perspectivas na educação intercultural. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 27, n. 1, p. 21–29, 2024. DOI: 10.18224/educ.v27i1.14875. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/14875. Acesso em: 10 jun. 2026.

NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, SÃ´nia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzeda. Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena. **Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 490–508, 2019. DOI: 10.21664/2238-8869.2019v8i3.p490-508. Disponível em: https://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/2814. Acesso em: 11 jun. 2026.

PADILHA, C. J.; OLIVEIRA, I. B. de. Formação de docentes indígenas: licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – novos olhares, novas perspectivas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 19, n. 43, p. 71–90, 2025. DOI: 10.22420/rde.v19i43.2417. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2417. Acesso em: 11 jun. 2026.

PEREIRA, Leidiane Gomes; MELO , Iranira Germiniano. As contribuições da educação intercultural para a formação no ensino técnico integrado. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 11, p. e10369, 2025. DOI: 10.56238/arev7n11-317.
Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/10369. Acesso em: 11 jun. 2026.

SANTOS, Antônio Nacílio Sousa dos et al. Educação escolar indígena – a disputa entre o saber dos povos ancestrais e a engrenagem da fábrica educativa do capital. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 5, p. 23039–23078, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-128.
Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4952. Acesso em: 10 jun. 2026.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Celia Aparecida; SOBRINHO, Roberto Sanches. Formação de professores indígenas: desafios e perspectivas a partir do currículo do curso de pedagogia intercultural indígena. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 9, n. 02, p. 17–36, 2020. DOI: 10.22481/rbba.v1i02.7767. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/rbba/article/view/7767. Acesso em: 10 jun. 2026.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; COLMAN, Daniele Gonçalves. A Lei 11.645/08 e as Diferenças Étnico-Racial em Sala de Aula: Representações Docentes. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 152–158, 2022. DOI: 10.30612/rehr.v16i31.14830. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/14830. Acesso em: 11 jun. 2026.

PRÁTICAS DE CINÉTICA QUÍMICA NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

CHEMICAL KINETICS PRACTICES FOR 2ND-YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-034

José Ribeiro da Cruz Junior
Licenciatura plena em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Uurucuí Piauí - PI, Brasil

Marco Aurélio da Silva Coutinho
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: drmarcoaureliocoutinho@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6703-2854

Douglas da Cruz Sousa
Mestre em Química Inorgânica pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Buriticupu
E-mail: douglas.sousa@ifma.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7735421911972954
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4058-6387

Jardes Figuerêdo do Rêgo
Doutor em Química pela Instituição de formação
Docente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Docente Centro Universitário Afya Coordenação do Curso de Engenharia Civil Teresina - PI
E-mail: jardes.rego@afya.com.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0930923807805772
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8066-5077

Herbert Gonzaga Sousa
Licenciatura plena em Química pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Mestre em Química - Universidade Federal do Piauí
E-mail: herbertgonzaga19@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7608668641353890

Alan Bruno da Silva Ferreira
Licenciatura plena em Ciências Biológicas
Bacharelado em Biomedicina
Mestre em Ensino de Biologia
E-mail: profbioalanbruno@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2544273620046793

Maria das Dores Alves de Oliveira
Mestrado em Química Universidade Federal do Piauí, UFPI, Brasil
E-mail: maralves013@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6110193599678434
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2847-6567

Florisvaldo Clementino Santos Filho
Mestre em Química pela Universidade Federal do Piauí
Docente da Universidade Federal do Piauí, Coordenador Centro de Educação Aberta e a Distância
E-mail: florisvaldosantos@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6033248350460741
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2435-7851

Maria do Carmo Sousa e Silva
Especialista em Ciências Naturais, Matemática e Estatística
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera
E-mail: carmem27.sousa@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4808081715454410
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9781-5269

Tânia Patrícia Silva e Silva
Mestre em Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
E-mail: tania.patricia@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0147541416824939
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3468-5808

Francisco Cardoso Figueiredo
Doutor em Biotecnologia - UFPI, Mestrado em Ciências dos Materiais
Professor titular da Universidade Federal do Piauí
E-mail: franciscofigueiredo@ufpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2938-6480

Naise Mary Caldas
Professor titular da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Doutora em Química em Química Inorgânica - UFPI
E-mail: naisecaldas@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3959498027650076
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3977-3540

Patrick Wilson Soares Sales
Graduação em Licenciatura Plena em História (UESPI)
Especialização em Especialização em Docência do Ensino Superior (UESPI)
Especialização em Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFPI)
E-mail: patrickwssales@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1329969187217245

Marinaldo Sousa de Carvalho
Graduação em Licenciatura Plena em Quimica - UFPI; Mestre em Química Orgânica - UFMG; Doutor em Química Orgânica - Unicamp; Especialização em Energia Solar vinculado ao programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica - UFPI; Docente Associado III - Centro de Educação Aberta e à Distância - Universidade Federal do Piauí
E-mail: marinaldo@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0498158707980017

Milton de Sousa Falcão
Doutor em Química pela Universidade Federal do Piauí
Docente do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Maranhão - IFMA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3984096724143042
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2560-8114

Samara Patricia Ferreira de Jesus Nascimento
Licenciada em Química pela Universidade Federal do Piauí – UFPI
Especialista em Docência Superior
E-mail: samarapatricias@yahoo.com.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6895160146864910

RESUMO

Este trabalho visa apresentar práticas experimentais de cinética química no 2º ano do ensino médio, como os alunos aprendem e passam a se interessar pela disciplina de química quando são elaboradas práticas experimentais em sala e demostrar que é possível através de recursos simples a de baixo custo conduzir experimentos juntos com os alunos em sala de aula.Com essas práticas colhemos informações que ajudam no planejamento de aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos deslocando-os das aulas ”chatas e monótonas” que eles têm de química para aulas bem mais construtivas e produtivas. As práticas aplicadas serão baseadas na velocidade das reações, onde entenderemos como e porque algumas reações ocorrem mais rápidas dependendo da temperatura, da superfície de contato e da pressão além de outros e de como são conduzidas. Iremos nos basear em duas práticas experimentais a primeira será utilizada uma substancia efervescente onde ela será exposta a diferentes temperaturas e observada a sua velocidade de reação e a segunda a catalise substancia presente na batata inglesa utilizada como catalise para acelerar a velocidade de uma reação química

Palavras-chave: Práticas experimentais; Cinética; Química; Reação.

ABSTRACT

This work aims to present experimental practices of chemical kinetics in the second year of high school, as students learn and become interested in the discipline of chemistry when they elaborate experimental

practices in the classroom and demonstrate that it is possible through simple resources to low-cost conduct experiments together with students in the classroom.With these practices we gather information that helps in planning more dynamic and interesting classes for students by shifting them from the "boring and monotonous" classes they have of chemistry to much more constructive and productive classes.The applied practices will be based on the speed of the reactions, where we will understand how and why some reactions occur faster depending on the temperature, the contact surface and the pressure besides others and how they are conducted. We will be based on two experimental practices the first will be used an effervescent substance where it will be exposed to different temperatures and observed its speed of reaction and the second the catalysis substance present in the English potato used as catalysis to accelerate the speed of the chemical reaction.

Keywords: Experimental practices; Kinetics; Chemistry; Reaction.

1 INTRODUÇÃO

Na química a prática experimental é de total importância na aprendizagem por parte do aluno, percebemos hoje uma carência de se está praticando e efetuando práticas experimentais devido a certos fatores que acabam por não favorecer este modelo de aula, no ensino de química hoje se sente uma necessidade muito grande de se aplicar aulas dinâmicas e interativas, os alunos e o ensino de química sentem a necessidade de aulas bem mais dinâmicas. Dessa forma, para se chegar a uma solução do problema é preciso realizar pesquisas nesse campo e entender os diversos fatores que rodeiam essa problemática, e as dificuldades que os alunos enfrentam no processo de aprendizagem.

A aula prática é fundamental para que alunos compreendam melhor e aprenda por meio de situações reais, dessa maneira o aluno passa a ter habilidades e a desenvolver estratégias para as situações que irão vivenciar, ao se submeterem a práticas experimentais em sala de aula, tanto a aluno como o professor passa a trocar ideias e experiências, onde o professor repassa ao aluno suas experiências em certos procedimentos práticos, e o aluno as suas dúvidas quanto aquela pratica e seu resultado final, vivenciar experiência proporciona ao aluno uma compreensão bem mais dinâmica do assunto abordado.

O baixo entendimento dos conteúdos pode está ligada à falta de relação com o cotidiano, com essa ideia buscamos elaborar práticas com os alunos do 2º ano do ensino médio a fim de observar seu interesse e seu aprendizado através dessas aulas, as práticas elaboradas sobre cinética química servirão de base para se medir o conhecimento dos alunos sobre o tema, com isso poderemos diagnosticar se este modelo de aula proporciona aos alunos uma melhor retenção do assunto e se podem ser vantajosos. Sabemos que muitas escolas públicas hoje estão carentes de recursos e suporte para uma aula experimental de qualidade, com isso utilizaremos recursos e meios alternativos para ministramos as aulas práticas experimentais.

A falta de um laboratório bem equipados com todos os suportes necessários é um dos fatores que prejudicam hoje a aprendizagem de química por parte dos alunos, mas a carência de professores com mais empenho, preparo e dedicação para ministrar a disciplina e buscar meios para aplicar aulas diferenciadas torna ainda mais complexo o aprender da química. Cabem aos professores não somente cobrarem e sim buscarem meios e alterativas para se melhorar o modelo de ensino que se é aplicado hoje.

Portanto as observações e as aulas práticas nos proporcionarão ter respostas para alguns questionamentos: os alunos estão satisfeitos com a disciplina de química hoje? Se esses alunos foram submetidos a aulas práticas ao decorrer de sua passagem no ensino fundamental, e se as aulas práticas despertam uma curiosidade maior e com isso reforça o aprendizado por parte doa alunado, e qual o motivo da pouca utilização de materiais de fáceis acesso e do dia a dia dos alunos na realização de experimentos em sala e aula.

Analisar os fatores que dificultam a aprendizagem e apresentar soluções nas aulas experimentais, buscando assim melhorar o aprendizado, o entendimento e o interesse dos alunos no ensino de química. Diagnosticar como a escola se posiciona em relação a pratica experimental de química em sala de aula. Entender como o professor e alunos lidam com a falta de recursos e ambiente adequado na hora de repassar conteúdos mais complexos que necessitam de praticas para melhor distribuição e retenção do conteúdo. Coletar informações que possam ajudar na aprendizagem dos alunos, melhorando o relacionamento dos alunos com a disciplina de química formando assim uma ponte que uni teoria, pratica e o saber.

Observar se as aulas dinâmicas envolvendo cinética química são capazes de desperta no aluno uma curiosidade maior fazendo com que haja uma concentração maior e com isso aprendam mais e possibilitar aulas experimentais de cinética química utilizando recursos simples e de baixo custo para a escola, trazer para a sala de aula pratica experimental de cinética química simples proporcionando ao aluno vivencia-las a fim de melhorar a sua compreensão sobre o assunto abordado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Delizoicov e Angotti (1991, p. 22): “Na aprendizagem de Ciências Naturais, as atividades experimentais devem ser garantidas de maneiras a evitar que a relação teoria-prática seja transformada numa dicotomia”. Para Delizoicov e Angotti, a teoria e a pratica devem andar juntos possibilitando assim uma aprendizagem muito mais eficiente por parte dos alunos através da unificação dos dois modelos didáticos de ensino, evitando assim que estes dois modelos de ensinar deixem de caminhar juntos transformando-se em dois e dificultando o processo de ensino aprendizagem.

A ausência de aulas contextualizadas e aulas práticas no ensino de Química são problemas que vem ocorrendo frequentemente no âmbito escolar. Um dos grandes desafios do ensino de Química é estabelecer uma relação entre o que se ensina e o cotidiano dos alunos. (Grangeiro, M. F., 2014).

As instituições de ensino da cidade de Uruçuí-Pi ainda não são capazes de oferecerem os suportes necessários para a aplicação de aulas que envolvam os alunos às práticas experimentais, isso faz com que o professor busque meios alternativos para que seus discentes tenham contatos e possam desfrutar deste modelo de aula, pois somente a teria não é capaz de passar todo o conhecimento exigido de certo assunto, o aluno receptor do conhecimento precisa compreender certos fenômenos que só serão entendidos e compreendidos quando praticados e vivenciados, na disciplina de química isso só é possível quando ele tem contato com as práticas experimentais. A existência de um laboratório adequado, nem sempre é suficiente para a inserção das atividades práticas. Nesse contexto, destaca-se então que a aprendizagem por meio de atividades experimentais não possui definição e clareza de sua importância, gerando equívocos relacionados à epistemologia dos docentes sobre aulas práticas. (Puggian, C., et al., 2012).

Para (Puggian, C., et al., 2012) não está comprovado que a simples existência de um laboratório na escola resolverá o problema da não aplicação das aulas práticas e que com isso a aprendizagem dos alunos realmente seja afetada positivamente, mesmo que na escola tenha um laboratório sofisticado com todos os recursos necessários é preciso que haja professores que se comprometam a trabalhar e executar as aulas, pois isso vai muito além da existência de um laboratório, é necessário todo um aparato e dedicação tanto da direção da escola como dos professores de química para que envolva o máximo os alunos e consiga com isso sua atenção, possibilitando assim que as aulas de química através das teorias e práticas atraiam muito mais o público discente resultando em um ensino de qualidade e com resultados.

As aulas experimentais são uma maneira de o professor dinamizar e diversificar as suas aulas de química, diminuindo assim o excesso dos conteúdos teóricos dos livros, e partindo mais um pouco para aulas práticas, para isso as escolas necessariamente não necessita ter em seu repartimento um laboratório, pois ele pode desenvolver as suas experimentações utilizando apenas recursos simples que podem ser adquiridos e conseguidos ao seu redor, diferentemente do que muitos pensam para diversificar as suas maneiras de dar aula. Diferentemente do que muitos posam pensar, não é preciso haver laboratórios sofisticados, nem ênfase exagerada no manuseio de instrumentos para a compreensão dos conceitos. Os experimentos devem ser parte do contexto de sala de aula e seu encaminhamento não pode separar a teoria da pratica. *(Diretrizes Curriculares de Química, 2008, P. 53).* Para muitos quando se fala em aulas experimentais vem logo à mente laboratórios e equipamentos modernos para o seu desenvolvimento, mas muitos esquecem que a química está presente no nosso cotidiano, e pode ser encontrada desde o preparo de um simples café onde podemos observar vários fenômenos químicos, como em tudo aquilo que faz presente e em transformação ao nosso redor. Com isso todo educador pode está fazendo uso dos fenômenos que

acontecem no cotidiano dos discentes para proporcionar a ele discursões dos experimentos que ele já vivencia melhorando assim a interpretação de certos conteúdos. Os modelos e as ideias de aulas práticas experimentais não devem ser descontextualizados dos meios onde o aluno vive, tem que seguir todo um modelo para que as experimentações químicas possam contribuir no desenvolvimento social e econômico do mesmo, surtindo assim efeitos positivos não somente para o aluno, mas também para todo o meio onde ele está inserido, atraindo assim seu interesse pela disciplina através dos acontecimentos do seu próprio dia a dia, com isso poderemos está formando mentes e expandindo conhecimentos que somente a teoria não seria capaz de proporcionar.

3 METODOLOGIA

Esse projeto foi desenvolvido em uma escola X da cidade de Uruçuí-PI, com alunos do 2º ano do ensino médio. Foi baseado em pesquisas de campo e bibliográficas, estudos e leituras aprofundadas de artigos sobre o assunto, observações teóricas e práticas de conteúdos envolvendo cinética química, e a observação do comportamento e atitudes dos alunos nos experimentos ali realizados.

A aplicação foi feita com todos os 25 alunos do turno da tarde, e se desenvolveu primeiramente com a aplicação de um questionário, onde podemos analisar inicialmente os anseios e carências dos alunos e professores de química na hora de aplicar e desenvolver assuntos de cinética química em sala de aula. Com isso obtivemos uma base através das respostas dos questionários pelos alunos chegando as seguintes conclusões:

3.1 EXPERIMENTO 01: INFLUÊNCIA DA TEMPERATURA NA VELOCIDADE DA REAÇÃO

Materiais:

- Comprimidos efervescentes
- Água gelada, quente e à temperatura ambiente
- 02 Copos de vidro transparentes

Procedimentos:

1º Adicione água gelada, à temperatura ambiente e água a 40ºC, respectivamente, nos dois copos de vidro (adicione o mesmo volume em cada copo, modificando apenas a temperatura);

2º Coloque um comprimido efervescente em cada um dos copos;

3º Anote, para cada copo, quanto tempo cada comprimido leva para se decompor por completo.

3.2 EXPERIMENTO 02: INFLUÊNCIA DE UM CATALISAR NA VELOCIDADE DA REAÇÃO.

Materiais:

- Peróxido de hidrogênio (H2O2 – água oxigenada)
- Pedaço de batata
- Balões;
- Copos de vidros transparentes;

Procedimentos:

1º Adicione o mesmo volume de Agua oxigenada nos dois copos estreitos;

2º em um dos copos adicione o pedaço de batata;

3º Nas extremidades dos copos prenda a bexiga sem deixar cair o conteúdos do depositados no fundo.

4º na extremidade dos copos coloque o balão.

No experimento 01; a temperatura teve papel evidente na velocidade da reação, isso foi detectado junto com os alunos quando utilizamos água em temperatura ambiente e água aquecida, os alunos adicionaram 01 (um) comprimido efervescente ao mesmo tempo em cada copo com água, depois de 20 segundo o comprimido efervescente presente no copo com agua quente tinha dissolvido completamente, enquanto o outro ainda estava a se dissolver, a utilização de água aquecida e em temperatura ambiente ajudou os alunos a evidenciar a temperatura como sendo um dos fatores que influenciam a velocidade da reação.

No experimento 02; O peróxido de hidrogénio (água oxigenada) apresentava-se incolor em um dos copos e embora não fosse evidente e perceptível a olho nu estava ocorrendo uma reação onde o oxigênio estava sendo liberado. No outro copo com a presença da batata os alunos puderam observar a formação de varias bolhas (oxigênio sendo liberado) com muito mais rapidez, ou seja, a catalise presente na batata acelerou a reação atuando como um catalizador.

Através desses dois procedimentos práticos de cinética química com os alunos em sala de aula, foi possível repassar a eles o conteúdo de forma interativa, possibilitando assim o melhor aproveitamento do assunto proposto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aplicações de aulas experimentais em sala de aula funcionam basicamente como um reforço na vida acadêmica do aluno, uma vez que ela contribui para o desenvolvimento intelectual e profissional dele, as dificuldades que o profissional de educação da disciplina de química enfrenta para repassar o conteúdo é muito, mas ao mesmo tempo é satisfatório ver brotar no aluno um interesse e uma paixão para aprender. Ensinar química nada mais é do que repassar o conhecimento necessário para a formação do cidadão onde

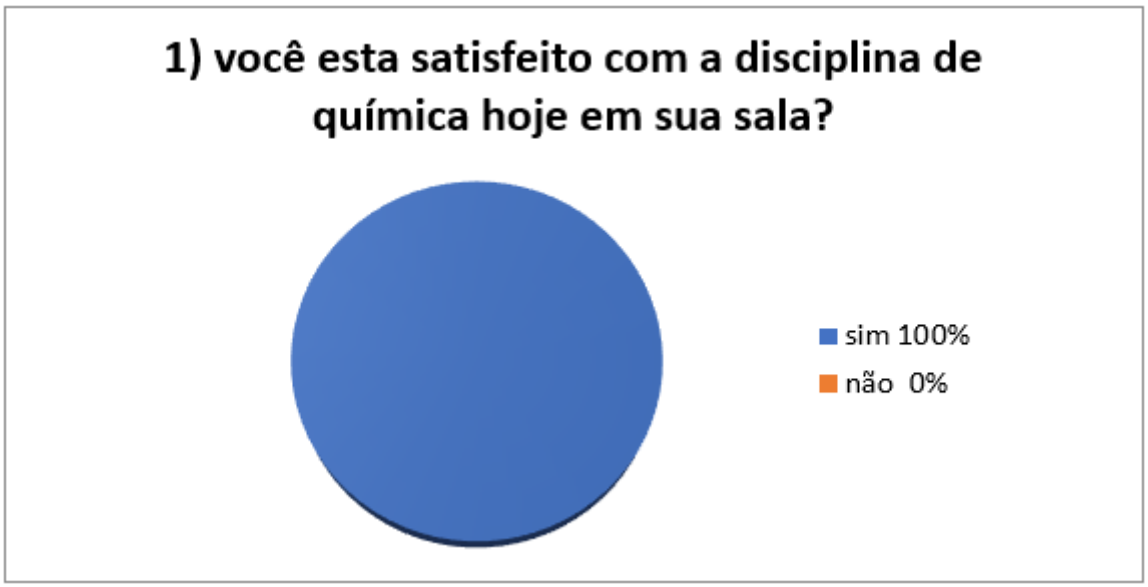
ele passa a conhecer as transformações que acontecem e estão presentes no seu dia a dia, esse conhecimento faz com perceba a importância de se buscar sabedoria para entender fenômenos e compreender a sua existência.

Ao iniciar este trabalho realizei uma pesquisa de campo para entender melhor o processo de ensino aprendizagem que estes alunos estão sendo submetidos hoje, e por qual motivo deste artigo ser voltado para um modelo diferente de dar aula onde envolva o conhecimento teórico e o prático em só. Foi realizado e aplicado aos alunos um pequeno questionário onde servira de base para o desenvolvimento do mesmo.

O questionário foi voltado para os 23 alunos do 2° ano do ensino médio vespertino, com isso realizado um levantamento de como as aulas teórico-práticas podem alcançar um nível de contribuição favorável onde acabam por realmente influenciar o melhoramento tanto do professor na hora de dar os conteúdos de cinética química em sala como para os alunos aprenderem este e outros conteúdos.

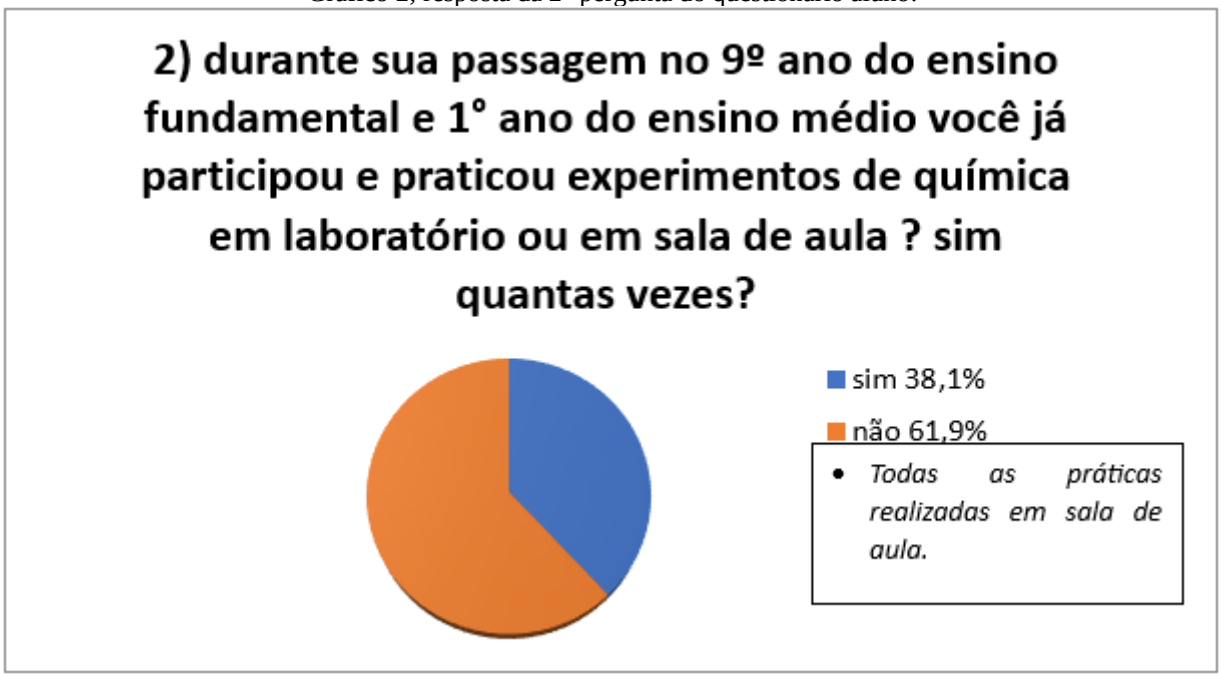
Os gráficos aqui apresentados nos proporcionam entender como estes alunos se encontram hoje e sua carência quanto a necessidade de aulas que os envolvam e chame a sua atenção, a carência de aulas práticas nas escolas é uma realidade que precisa ser mudada e levada em consideração, uma vez que podemos constatar neste artigo que aulas teóricas-práticas podem ser a solução para o melhoramento de disciplina uma vez que essas práticas contribui de maneiras significativas e positivas na aprendizagem e na formação acadêmica de alunos.

Gráfico 1; resposta da 1° pergunta do questionário aluno.



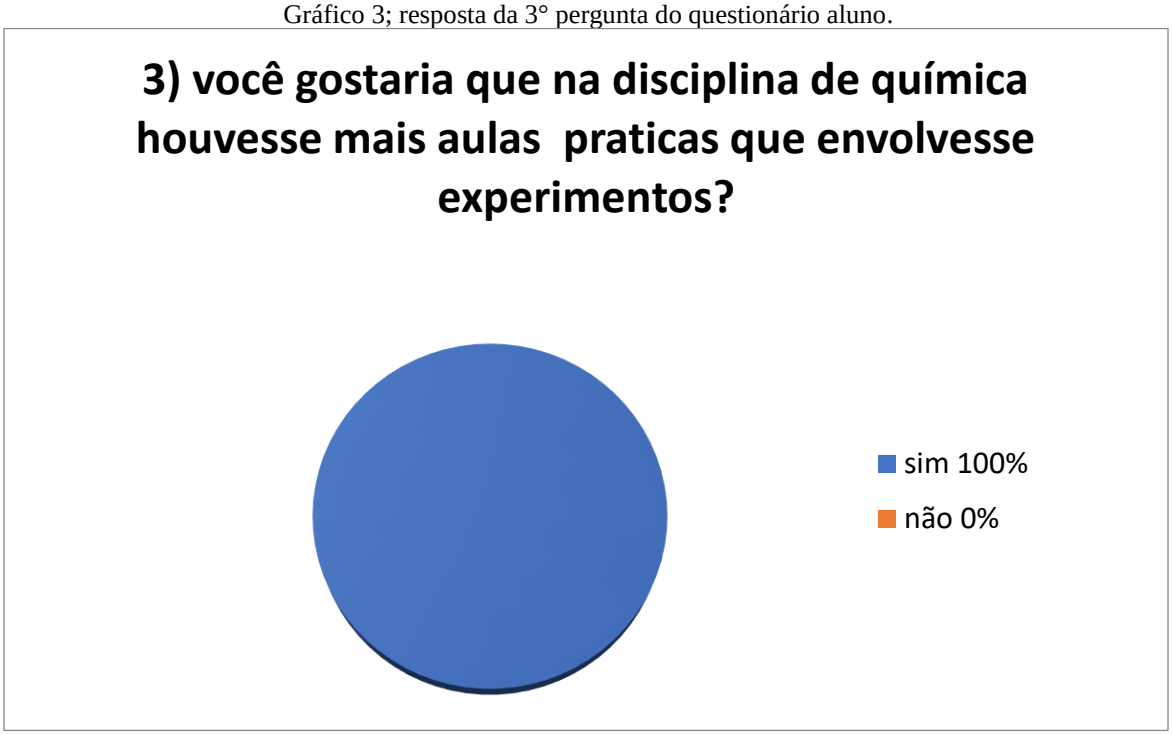
Fonte: Elaboração própria (2026).

Gráfico 2; resposta da 2° pergunta do questionário aluno.



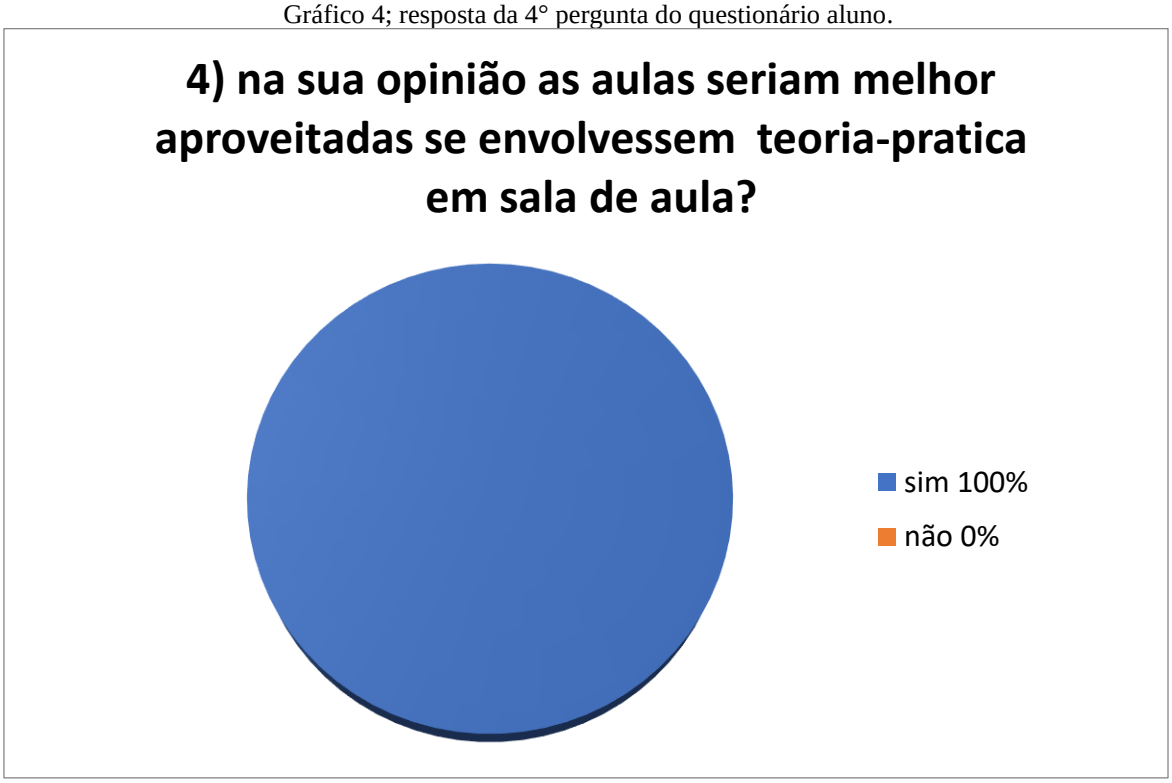
Fonte: Elaboração própria (2026).

Gráfico 3; resposta da 3° pergunta do questionário aluno.



Fonte: Elaboração própria (2026).

Gráfico 4; resposta da 4° pergunta do questionário aluno.



Fonte: Elaboração própria (2026).

Gráfico 5; resposta da 5° pergunta do questionário aluno.



Fonte: Elaboração própria (2026).

Ao questionados sobre a disciplina de química em sala, 100% dos alunos afirmaram que estão satisfeito (*gráfico 01*), mas 100% deles afirmaram sentir a necessidade de aulas práticas experimentais de química (*gráfico 03*) e que as aulas seriam melhores aproveitadas se envolvesse teoria-prática dos

conteúdos propostos para eles (*gráfico 04*); apenas 38,1% destes alunos já estiveram em seu currículo acadêmico o contato com aulas experimentais de química (*gráfico 02),* 100% dos alunos entrevistados afirmaram que gostariam que houvesse mais aulas que trilhassem este caminho de aulas dinâmicas em salas de aula, no gráfico 05 42,09% afirmam que conhece algum experimento que fossem realizados com eles (gráfico 05) e esses experimentos com certeza eles iriam aprender muito mais, pois, se trata de algo que eles tem curiosidade de saber como ocorre ou e realizado tal transformação, e sabemos que quando o aluno tem interesse no assunto abordado passa a aprender muito mais.

5 CONCLUSÃO

Aulas práticas em sala possibilita que o professor observe e avalie como o aluno passa usar o conhecimento teórico com o prático, e é de total importância para o desenvolvimento acadêmico do aluno. Este trabalho vem reforçar a aplicação de aulas dinâmicas por parte do professor já que ele é o responsável por promover a ascensão dos seus alunos a um novo nível de aprendizagem. Aulas de química hoje para serem bem aplicadas e desenvolvidas necessitam de muita dedicação por parte do professor, aluno e a instituição que a oferece, muitos professores culpam a escola, e os alunos os professores, mas o que percebo hoje é que a disciplina está vivendo num período de muita dificuldade quando se fala em repassar conteúdos que exigem práticas experimentais. Cabe o professor buscar práticas simples e do cotidiano do aluno para serem desenvolvidas com eles em sala, já que as instituições não dispõem de um local adequado para a realização da mesma. Os alunos passam a se concentrar mais quando as aulas têm um novo modelo e método de aplicação, método este que envolve muito além do que uma simples aula teórica; como podemos perceber através da pesquisa realizada com estes alunos foi diagnosticado que há se a necessidade de uma inovação e de um novo modelo a atuação por parte dos professores e gestores quanto o planejamento das aulas de química.

REFERÊNCIAS

Didáticas específicas, novas tecnologias e formação de professores para o ensino das Ciências na baixada fluminense: a experiência do mestrado profissional da Universidade do Grande Rio< http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/279/266> acessado em: 28/09/2025.

GRANGEIRO, M. F. Percepção dos alunos sobre a contextualização e a experimentação da Química no Ensino Médio. 2014. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

OSSIAN José Gadelha DE Lima, **PERSPECTIVAS DE NOVAS METODOLOGIAS NO ENSINO DE QUÍMICA,** Revista Espaço Acadêmico – Nº 136 – Setembro de 2002

O uso da experimentação como estratégia didáticopedagógica para o ensino de química; Grupo de Pesquisa em Química (GPQ), Departamento de Ciências Exatas e da Terra, URI- Campus Frederico Westphalen, RS, Brasil, *greff@uri.edu.br.

Uma proposta diferenciada de ensino para o estudo da estequiometria; Eliana T. Hawthorne Costa; Marilde B. Zorzi;

VASCONCELLOS Rebecca Botelho de Medeiros, RESENDE R. R., ROBÉRIO Saulo Rodrigues Maia; ENTENDA UM POUCO SOBRE A VELOCIDADE DE UMA REAÇÃO!. Edição Avulsa (Alô, Escolas!) Vol. 2, N. 7, 19 de Fevereiro de 2015 DOI: http://dx.doi.org/10.15729/nanocellnews.2015.02.19.002

Velocidade de reação com comprimidos efervescentes <www.pontociencia.org.br/experimentos/visualizar/velocidade-de-reacao-com-comprimidos-efervescentes/1040> acessado em 01/10/2025.

UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DOS MÉTODOS QUÍMICOS FORENSES APLICADOS NAS INVESTIGAÇÕES CRIMINAIS NO MARANHÃO

A DIDACTIC APPROACH TO FORENSIC CHEMISTRY METHODS APPLIED IN CRIMINAL INVESTIGATIONS IN MARANHÃO

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-035

João Paulo Pierote Silva
Licenciatura plena em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
União Piauí-PI, Brasil

Marco Aurélio da Silva Coutinho
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: drmarcoaureliocoutinho@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6703-2854

Douglas da Cruz Sousa
Mestre em Química Inorgânica pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Buriticupu
E-mail: douglas.sousa@ifma.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7735421911972954
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4058-6387

Jardes Figuerêdo do Rêgo
Doutor em Química pela Instituição de formação
Docente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Docente Centro Universitário Afya Coordenação do Curso de Engenharia Civil Teresina - PI
E-mail: jardes.rego@afya.com.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0930923807805772
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8066-5077

Herbert Gonzaga Sousa
Licenciatura plena em Química pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Mestre em Química Universidade Federal do Piauí
E-mail: herbertgonzaga19@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7608668641353890

Naise Mary Caldas
Professor titular da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Doutora em Química em Química Inorgânica - UFPI
E-mail: naisecaldas@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3959498027650076
ORCID: 0000-0002-3977-3540

Alan Bruno da Silva Ferreira
Licenciatura plena em Ciências Biológicas
Bacharelado em Biomedicina
Mestre em Ensino de Biologia
E-mail: profbioalanbruno@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2544273620046793

Maria das Dores Alves de Oliveira
Mestrado em Química Universidade Federal do Piauí, UFPI, Brasil
E-mail: maralves013@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6110193599678434
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2847-6567

Florisvaldo Clementino Santos Filho
Mestre em Química pela Universidade Federal do Piauí
Docente da Universidade Federal do Piauí, Coordenador Centro de Educação Aberta e a Distância
E-mail: florisvaldosantos@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6033248350460741
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2435-7851

José Nathannyel Chagas Barbosa
Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pelo Centro de Ensino Superior Vale do Parnaíba (CESVALE), Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI-PI), Supervisor Educacional da Secretaria Estadual do Piauí (SEDU-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: Nathannyel.21@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221

Tânia Patrícia Silva e Silva
Mestre em Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
E-mail: tania.patricia@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0147541416824939
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3468-5808

Francisco Cardoso Figueiredo
Doutor em Biotecnologia UFPI, Mestrado em Ciências dos Materiais
Professor titular da Universidade Federal do Piauí
E-mail: franciscofigueiredo@ufpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2938-6480

Patrick Wilson Soares Sales
Graduação em Licenciatura Plena em História (UESPI)
Especialização em Especialização em Docência do Ensino Superior (UESPI)
Especialização em Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFPI)
E-mail: patrickwssales@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1329969187217245

Marinaldo Sousa de Carvalho
Graduação em Licenciatura Plena em Quimica - UFPI; Mestre em Química Orgânica - UFMG; Doutor em Química Orgânica - UNICAMP; Especialização em Energia Solar vinculado ao programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica - UFPI; Docente Associado III - Centro de Educação Aberta e à Distância - Universidade Federal do Piauí
E-mail: marinaldo@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0498158707980017

Milton de Sousa Falcão
Doutor em Química pela Universidade Federal do Piauí
Docente do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Maranhão - IFMA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3984096724143042
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2560-8114

Samara Patricia Ferreira de Jesus Nascimento
Licenciada em Química pela Universidade Federal do Piauí – UFPI
Especialista em Docência Superior
E-mail: samarapatricias@yahoo.com.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6895160146864910

RESUMO

A Química Forense vem assumindo papel de crescente relevância na sociedade contemporânea, configurando-se como uma importante ferramenta científica no auxílio à elucidação de dinâmicas criminais e na produção de provas técnicas para subsidiar investigações policiais e processos judiciais. O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão, por meio de um relato de experiência, acerca da importância dos métodos químicos forenses aplicados à investigação criminal, especialmente no contexto do Estado do Maranhão, onde diferentes modalidades de crimes demandam respostas técnico-científicas cada vez mais eficazes. Para tanto, foi realizado um relato de experiência sobre as principais técnicas forenses empregadas nas investigações conduzidas pela Polícia Civil do Estado do Maranhão, enfatizando a análise de vestígios físicos e químicos encontrados em cenas de crime, bem como os procedimentos laboratoriais utilizados para identificação de substâncias e materiais de interesse pericial. Os resultados observados evidenciam que, apesar das limitações relacionadas à infraestrutura, disponibilidade de recursos e necessidade de ampliação tecnológica, a Química Forense exerce papel fundamental na elucidação de crimes, contribuindo significativamente para a identificação de evidências, reconstrução de fatos e fortalecimento das investigações criminais. Além disso, destaca-se sua importância como instrumento de apoio à justiça, promovendo maior confiabilidade aos processos investigativos e ampliando a efetividade das ações de segurança pública.

Palavras-chave: Relatos de experiência forense; Cenas criminais; Vestígios criminais.

ABSTRACT

Forensic Chemistry has assumed an increasingly relevant role in contemporary society, establishing itself as an important scientific tool in assisting the elucidation of criminal dynamics and the production of technical evidence to support police investigations and judicial proceedings. The present study aims to present a discussion, through an experience report, on the importance of forensic chemical methods applied to criminal investigations, especially in the context of the State of Maranhão, where different types of crimes demand increasingly effective technical and scientific responses. To this end, an experience report was conducted on the main forensic techniques employed in investigations carried out by the Civil Police of the State of Maranhão, emphasizing the analysis of physical and chemical evidence found at crime scenes, as well as the laboratory procedures used for the identification of substances and materials of forensic interest. The observed results demonstrate that, despite limitations related to infrastructure, resource availability, and the need for technological expansion, Forensic Chemistry plays a fundamental role in crime elucidation, contributing significantly to the identification of evidence, reconstruction of events, and strengthening of criminal investigations. Furthermore, its importance as an instrument to support justice is highlighted, promoting greater reliability in investigative processes and enhancing the effectiveness of public security actions.

Keywords: Forensic experience reports; Criminal scenes; Criminal traces.

1 INTRODUÇÃO

A ciência forense foi, por muito tempo, uma ciência que utilizava de métodos e técnicas de pouco conhecimento da sociedade e do público, sendo bem restrita ao público policial. Com a exposição midiática de conteúdo policial que abordam as técnicas forenses, tais como o seriado americano *CSI*® (do inglês *Crime Scene Investigation*), e por jogos de casos clássicos criminais, como o clássico detetive Sherlock Holmes®, a ciência forense ganhou destaque em virtude da visão fascinante e excitante que os casos mirabolantes e cheios de reviravoltas que a ciência ajuda a desvendar, mesmo que muitas vezes aconteçam exageros em relação a realidade (Souza, 2008), como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Cena de uma investigação forense apresentado no seriado americano *CSI*.



É importante destacar que a utilização da ciência para desvendar crimes tem motivado enormes avanços no desenvolvimento de novas técnicas e da popularização da ciência forense com a sociedade. Dentro da criminalística aplicada, temos a Química Forense, que ocorre quando se utiliza do vasto conhecimento químico que é aplicado na elucidação de crimes. É a ciência que mais tem se destacado na elucidação de crimes, dentro do contexto atual de permanente evolução tecnológica (Regina, 2006).

Como preceitua a teoria do criminologista Edmond Locard (1877 – 1966), o uso da Química Forense ocorrerá nas investigações criminais uma vez "que sempre que ocorrer o contato entre duas superfícies, necessariamente haveria troca de substâncias entre elas". Assim, quando da perpetração de um crime, o autor carregaria consigo substâncias denotativas de sua presença no local do delito e/ou de seu contato com a vítima e, também, deixaria substâncias suas no local e/ou na vítima, atestando que lá estivera e/ou que mantivera contato com aquela pessoa. Os métodos químicos utilizados para a detecção desta troca de substâncias justificariam o amplo uso e destaque da Química Forense nas investigações criminais (Lima, 2009). A Química Forense, utiliza técnicas e análises instrumentais, para buscar e identificar a autoria dos mais diversos tipos de crimes que afligem a modernidade. A Ciência Forense é um tema que desperta a atenção dos grupos mais distintos. Esta ciência, que está relacionada às investigações criminais, tem sido difundida constantemente em programas de televisão, filmes e seriados, onde peritos criminais são importantes para a solução dos crimes apresentados (Rosa *et al.*, 2015).

A Química Forense pertence como outras disciplinas à ciência Criminalística, que engloba ramos do conhecimento técnico-científico com a finalidade de compreender a dinâmica do crime e determinar sua autoria. A criminalística envolve um procedimento investigatório que utiliza métodos científicos para analisar e interpretar evidências materiais, a fim de elucidar a prática de um crime e sua autoria, possibilitando à Justiça a aplicação da Lei Penal (Branco *et al.*, 2000).

Historicamente, o primeiro registro de uso da Química na elucidação de um crime foi em 1960 com a hipótese de que Napoleão teria morrido envenenado. Conforme documentado, análises químicas constataram a existência de uma quantidade anormal de óxido de arsênio (As_2O_3) em um fio de cabelo do mesmo. Vale salientar que o arsênio em sua fórmula elementar (As) não é tóxico. Entretanto, o óxido de arsênio (As_2O_3) é tóxico e letal em determinadas concentrações (Le Couteur e Burreson, 2006).

Uma possibilidade de contaminação cogitada para o envenenamento por arsênio foi de que teria sido acidental, ao constatar que o papel de parede da cor verde, dos aposentos de Napoleão era dessa cor graças ao uso de um composto de arsênio – o arsenato de cobre ($CuHAsO_4$). A umidade teria provocado a formação de mofo no papel de parede e a ação de microrganismos teriam convertido a o arsenato de cobre em trimetilarsênio - $(CH_3)_3As$, uma substância altamente volátil, e teria sido facilmente inalada por Napoleão em quantidades que foram se acumulando (Valiati, 2007).

Desse modo, a importância da Química Forense se reveste no aperfeiçoamento de técnicas para análise, caracterização e determinação dos mais diversos tipos de vestígios encontrados nas mais variadas cenas de crime. Tais vestígios são elementos essenciais para o processo de identificação do autor da infração penal e estabelecimento da dinâmica do fato investigado (Farias, 2020).

São exemplos de análises químicas clássicas de interesse forense as reações empregadas nas análises de disparos de armas de fogo (Reis *et al.*, 2004), no uso de explosivos (Carapinha, 2010), em incêndios (Almeida Junior *et al.*, 2010), na identificação de adulterações em veículos (Bruni *et al.*, 2012), em revelação de impressões digitais (Chemello, 2007), na identificação de sangue em locais de crime (Dias Filho e Antedomenico, 2010) e peças relacionadas a estes na constatação de substâncias entorpecentes (Oliveira, 2011), entre outras.

Com o desenvolvimento da Química Instrumental, as técnicas forenses ganharam um avanço tecnológico para a elucidação das cenas criminais. Técnicas hifenadas, como a Cromatografia Gasosa acoplada a Espectrometria de Massas (CG-EM), Cromatografia Líquida de Alta Eficiência (CLAE) e Cromatografia Líquida acoplada a Espectrometria de Massas (CL-EM) ajudam na purificação e identificação de substâncias que podem ser chaves para a elucidação. Entretanto, vale destacar que são técnicas caras e nem todos os centros de investigações policiais do país apresentam condições de infraestrutura para estas técnicas. Atualmente, no Brasil, apenas a Polícia Federal faz usos destas técnicas para a elucidação de crimes (Martins, 2015).

Desta forma, a Química Forense é o ramo das ciências forenses voltado para a produção de provas materiais para a justiça, através da análise de substâncias diversas, tais como drogas lícitas e ilícitas, venenos, resíduos de incêndio, explosivos, resíduos de disparo de armas e fogo, combustíveis, tintas e fibras (Romão et al., 2011).

Embora as técnicas utilizadas pela Química Forense estejam em avanço permanente, dado outrora os procedimentos de investigação utilizavam-se da tortura e dos castigos corporais para determinação de autoria. Atualmente, enfrenta-se a alteração dos locais de crimes pelos próprios criminosos e pela curiosidade da população, dificultando desta maneira a individualização dos vestígios e, consequentemente, a determinação da autoria do delito investigado (Costa Junior, 2011).

Assim o estudo da Química aliado da investigação criminal é de fundamental importância para coesão da sociedade, haja visto que a utilização do conhecimento científico para determinação da dinâmica e autoria de crimes favorece a preservação dos direitos humanos, fortalece o conhecimento científico e aperfeiçoa a prática forense (CRQ IV, 2014).

Diante dessas informações, é possível constatar a importância do tema que, além de manifestar uma evidente aplicação dos conceitos químicos, utiliza-se da interdisciplinaridade, fator essencial para o debate transversal dos conteúdos e dos conceitos de química de forma a abranger conhecimentos relevantes para investigação criminal (Monfardini, 2005).

Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo realizar uma abordagem didática dos métodos químicos forenses aplicados nas investigações criminais no Estado do Maranhão.

2 METODOLOGIA

Para a elaboração do presente artigo, utilizou-se dos trabalhos realizados como Perito Criminal do Instituo de Criminalística do Estado do Maranhão. Foi realizado um levantamento dos métodos químicos forenses utilizados nos principais exames periciais, tanto em locais de crime como no laboratório, nos últimos 12 anos, para estabelecer a dinâmica de crimes, identificar autores e drogas de abuso. A abordagem se deu nos principais métodos químicos forenses utilizados: revelação de impressões digitais, revelação de manchas de sangue e identificação de drogas de abuso.

Em seguida, foi realizado um relato de experiência profissional baseados em materiais de pesquisa retirados de livros especializados, sites e artigos específicos, além de material bibliográfico do próprio autor (Fotografias e Laudos Periciais). Este trabalho descreve uma abordagem didática do relato de experiência dos métodos químicos forenses aplicados nas Investigações Criminais no Maranhão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Química Forense no Maranhão, assim como em todo o Brasil, é deficitária de uma infraestrutura adequada para a realização de procedimentos adequados para a elucidação de crimes. Os métodos utilizados ainda são arcaicos e clássicos. A utilização de uma instrumentação mais elaborada é rara e depende, muitas vezes, da repercussão de um determinado caso. O uso de técnicas analíticas hifenadas, por exemplo, é

restrito para crimes investigados pela Polícia Federal. A infraestrutura disponibilizada para as Polícias Civis Estaduais é limitada, arcaica e deficitária, o que impede investigações criminais mais complexas (Martins, 2015).

Dentre métodos químicos forenses aplicados nas investigações criminais no Maranhão, destaca-se como principais: a Quimioluminescência; a Revelação de impressões digitais; e a Identificação de drogas abuso. Estes métodos são utilizados na maioria dos casos em locais de crime e no laboratório.

3.1 QUIMIOLUMINESCÊNCIA

Na dinâmica criminalística, há crimes em que o autor é imbuído na ocultação do delito e age no sentido limpar os vestígios da ação criminosa. Um dos vestígios mais presentes nas mortes violentas são as manchas de sangue. Havia muita dificuldade, com o passar dos dias da ação criminosa, para se investigar e buscar vestígios de manchas de sangue em locais de crime já limpos e até higienizados. Nesse sentido, a Química Forense através de instrumentação própria desenvolveu técnica para revelar sangue latente ou oculto nas cenas de crime, tendo por objetivo de auxiliar na investigação criminal e reduzir a impunidade em tais crimes. Um dos exemplos amplamente divulgados foi o caso Isabela Nardoni, o qual se utilizou recursos da Química Forense para revelar sangue oculto naquela cena de crime (Teixeira, 2011).

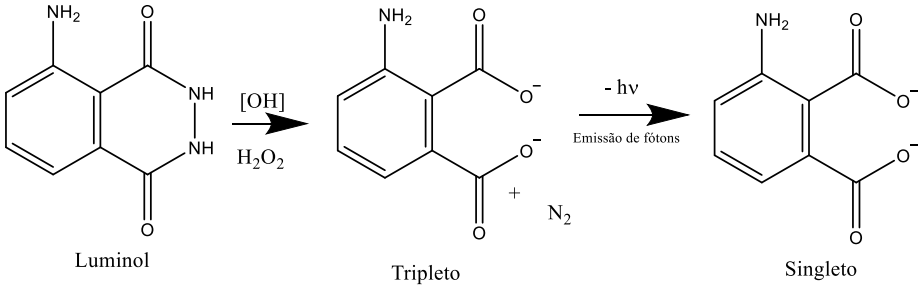
Outro caso que marcou a comunidade forense e a população em geral foi o julgamento do ex-jogador de futebol americano O. J. Simpson. Havia uma acusação contra ele de duplo homicídio, após a descoberta dos corpos de Nicole Simpson e Ron Goldman, sua ex-mulher e amigo, respectivamente. O julgamento durou 372 dias. Segundo algumas fontes, a palavra ‘sangue’ foi dita quinze mil vezes no julgamento. E foi justamente esta evidência que acabou decidindo o caso. A polícia encontrou uma cena de crime com muitas provas latentes: muito sangue, peças de vestuário, pegadas e uma trilha de sangue que revelava o caminho seguido pelo criminoso(a). Seguindo estas pistas, os policiais chegaram à casa do ex-marido de Nicole, O. J. Simpson, obtendo no local mais evidências: manchas de sangue em seu carro, nas suas meias e no chão do jardim. Exames de DNA comprovaram que esse sangue era das vítimas (Toobin, 2016).

A técnica utilizada pela Química Forense foi a quimiluminescência, e caracteriza-se pela emissão de luz através de uma reação química. A técnica de caracterização de sangue com luminol é um exemplo de processo quimioluminescente. Num processo de quimioluminescência ocorre uma reação química que leva à produção de uma substância no estado eletrônico excitado, que, pelo decaimento para o estado eletrônico fundamental, emite luz. Isto é, durante o processo químico da quimioluminescência os reagentes absorvem energia e utilizam-na para formação de um complexo ativado, o qual se transforma em um produto eletronicamente excitado. Quando a espécie excitada for emissiva a mesma emite radiação diretamente e quando não ocorrer emissão direta de radiação pode ocorrer a transferência de energia do

estado excitado com a formação de uma molécula aceptora específica, com emissão indireta da radiação (Chemello, 2007).

Na Química Forense uma das reações mais exploradas é a oxidação do luminol (5-amino-2,3-di-hidro-1,4-ftalazinediona) que reage com o peróxido de hidrogênio (H_2O_2) e com o íon hidroxila (OH-) em meio alcalino, emitindo luz conforme a Figura 1 (Stene, 2013)).

Figura 1 – Reação do Luminol com Peróxido de Hidrogênio emitindo fótons.



O luminol é utilizado para comprovar a presença de sangue, mesmo não havendo evidências visíveis ou após ter sido lavado o ambiente em questão (Stene, 2013), como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Revelação de manchas de sangue em cena de crime utilizando Quimioluminescencia por Luminol: A) Cena inicial do crime. B) Mancha de sangue revelada pelo Luminol.



(A) (B)

Fonte: LAUDO PERICIAL Nº 4677.12.5374.12/2012

Esse procedimento é possível pelo fato de que o luminol reage com quantidade mínima de sangue, sua sensibilidade pode alcançar a concentração de 1 ppb (parte por bilhão), até mesmo em locais com azulejos, pisos cerâmicos ou de madeira, os quais tenham sido lavados. A eficácia do produto é destacada por ser possível a detecção de sangue mesmo que já tenham se passado seis anos. A reação produzida com luminol não afeta a cadeia de DNA, permitindo o reconhecimento dos criminosos ou das vítimas. Por isto,

ele é recomendado para locais onde há suspeita de homicídio e superfícies que, aparentemente, não exibem traços de sangue (Chemello, 2007).

De acordo com Lima *et al*. (2007), quando há o contato da hemoglobina com o luminol, o ferro na hemoglobina acelera a reação entre o peróxido de hidrogênio e o luminol. Nesta reação de oxidação, o luminol perde átomos de nitrogênio e hidrogênio e adquire átomos de oxigênio, resultando em um composto denominado 3-amino-ftalato. A reação deixa este composto em um estado de energia mais elevado, pois os elétrons dos átomos de oxigênio são empurrados para orbitais mais elevados. Os elétrons retornam rapidamente para um nível de energia menor, emitindo a energia extra em forma de um fóton. Com o ferro acelerando o processo, a luz brilha o suficiente para ser vista em um ambiente escuro.

Como exemplo, no ano de 2012, no âmbito do projeto do governo federal da Força Nacional de Segurança Pública, em apoio à contenção e resolução de crimes violentos – Homicídios no estado de alagoas, especificamente na cidade de Maceió, o autor do trabalho, juntamente com uma equipe plantonista, dente eles um perito criminal do estado do Ceará e um papiloscopista do Rio de Janeiro, atendeu uma solicitação de exame pericial em suposto local de crime(homicídio) na data do dia 30/10/2012. O endereço direcionava para um prédio da antiga estação ferroviária localizado na Avenida Maceió, no bairro Jaraguá, Maceio-A. As primeiras informações da autoridade policial solicitante, referia-se ao endereço como local que teria ocorrido um crime de homicídio, no dia 27 de novembro de 2012. Neste, os autores haviam realizado a limpeza, através do uso de sabão e detergentes, do local para encobrir os vestígios da ação criminosa. Nesse sentido foi utilizado técnica quimiolumisnecente, através do reagente de nome comercial Bluestar®, conforme a Figura 3, o qual é um agente visualizador de sangue, cujo mecanismo de ação é baseado no Luminol e tem a propriedade de produzir a quimiluminescência na presença de um agente oxidante no contato com sangue (Bluestar Forensic, 2010).

Figura 3 – Reagente commercial *Bluestar*® utilizado em investigações criminais.



O principal componente é capaz de catalisar esta reação para emissão de luz é o metal (Fe) presente no grupo heme (estrutura bioquímica que forma uma parte integral da peroxidase, igualmente presente na

hemoglobina). Em outras palavras, uma mistura de Luminol, agente oxidante e agente alcalina, colocado em contato com sangue, emitirá luz (Bluestar Forensic, 2010).

O *Bluestar*® é mais sensível do que qualquer teste presuntivo de campo para sangue. Manchas de sangue tratados com *Bluestar*® podem ser visíveis em diluições de até 1:10.000. Manchas invisíveis (latentes) reagem imediatamente ao reagente de sangue *Bluestar*®, provocando uma luminescência de cor azul intensa (λ=430 nm) visível ao olho nu na escuridão. Sua sensibilidade é tanto que acusará evidência de sangue em quantidades menores do que a mínima quantidade necessária para realizar exames de DNA. A Tabela 1 mostra as diferenças entre o *Bluestar*® e o Luminol (Bluestar Forensic, 2010).

Tabela 1 – Comparativo das características do *Bluestar*® e do Luminol.

CARACTERÍSTICA	LUMINOL	*BLUESTAR*®
DEFINIÇÃO	Composto químico que pode produzir quimioluminescência.	É um detector efetivo de sangue usado em cenas criminais ou laboratório.
ESTABILIDADE	Instável	Estável
BRILHO	Baixo	Alto
CINÉTICA	Rápida	Lenta
CUSTO	Baixo	Alto

Assim, o *Bluestar*® é uma substância quimioluminescente, que pode ser usada como teste preliminar para detectar a presença de sangue latente em objetos e superfícies diversas. Ele é usado, principalmente, em locais onde as manchas não podem ser vistas a olho nu, em áreas onde o sangue foi lavado, em rachaduras, fendas e encanamentos. Tal substância reagente é extremamente sensível e detecta vestígios de sangue depositados em vários substratos: animal e vegetal, sob a forma líquida, sólida, puro ou diluído, recente e antigo, enxaguado ou lavado. Entretanto, deve-se ressaltar que o *Bluestar*® não diferencia sangue humano de sangue animal. Outra limitação da técnica é que breves aparecimentos de luz podem ocorrer sem a presença do sangue, por exemplo, se o reagente entrar em contato com ácidos graxos e frutas cítricas (Bluestar Forensic, 2010).

O *Bluestar*® é um teste preliminar e, deste modo, capaz de acarretar resultados falso-positivos e falso-negativos. Os resultados falso-positivos são devidos à presença de oxidantes químicos, catalíticos e sais de metais pesados como cobre e níquel, Substâncias comuns como iodo, água sanitária, formalina, peroxidase de plantas como rabanete, frutas cítricas, bananas, melão e numerosos vegetais podem dar falso positivo. Os resultados falso-negativos são causados por reações com agentes redutores fortes como ácido ascórbico. Muita limpeza, seguida de aplicação de calor alto, pode provocar resultado falso-negativo, isto é, algumas reações “falsas” podem ocorrer devido à presença de certos componentes em detergentes domésticos, cloro, pinturas e vernizes, cobre e ferro. Portanto, em casos de reação positiva ao reagente

Bluestar®, testes de confirmação para sangue, e se é humano ou não, devem ser realizados em laboratório. A tipificação de DNA também precisa ser feita no laboratório (Bluestar Forensic, 2010).

3.2 REVELAÇÃO DE IMPRESSÕES DIGITAIS

O uso das impressões digitais como recurso de identificação é ainda um meio operacional e de baixo custo para o processo de individualização do indivíduo. Historicamente, a busca por vestígios de impressões digitais nos locais de crime foi uma das primeiras técnicas para se buscar a autoria do delito, haja vista que o criminoso ao praticar uma foto criminoso, utiliza-se na maior parte dos casos das mãos. As impressões digitais reveladas e coletadas pela primeira vez como um meio de relacionar um criminoso à cena do crime, através de vestígios papilares encontrados no local, foram relatadas em 1880, por *Henry Faulds*, médico britânico que trabalhava no hospital de Tsukiji, em Tóquio no Japão. Ele advogou o uso das impressões digitais para detecção científica de criminosos e solucionou alguns crimes no Japão (Toccheto; Figini, 2012).

Outro caso que se tornou ponto de partida para o avanço das técnicas de revelação de impressões digitais em locais de crime foi o caso de Teresa Francisca Rojas. Na ocasião, seus dois filhos foram assassinados e a culpa era atribuída ao seu vizinho. Juan Vucetich, o perito da polícia de La Plata, na Argentina, coletou por meio de fotografias, impressões digitais latentes impregnadas em manchas de sangue na porta da residência da suspeita, que foram aceitas como provas pela justiça. A partir daí, o perito começou se interessar pelas impressões digitais e, em setembro de 1981, apresentou o seu novo sistema de identificação, com o nome de iconofalangometria, que consistia na combinação do antigo Sistema de BERTILLON e um novo sistema de impressões digitais. A Figura 4 mostra os tipos de impressão digital apresentadas por Vucetich (Azevedo e Aguiar Filho, 2016).

Figura 4 – Os quatro tipos fundamentais de impressão digital de Vucetich.



A importância das impressões digitais se dá porque cada ser humano tem um conjunto único de impressões. Desta forma, a sua identificação é muito importante para elucidar casos forenses no âmbito

criminal. Como a superfície dos dedos estão sempre em contato com substâncias químicas excretadas pelo corpo, as marcas das digitais ficam facilmente aderidas ao longo de uma superfície, de modo a se obter vestígios dos sulcos existentes em nossos dedos. Estes desenhos podem ser revelados a partir do uso de outras substâncias químicas reveladoras, sendo estes por ocasionados por processos físicos ou químicos (Azevedo e Aguiar Filho, 2016).

As impressões digitais são chamadas de vestígios latentes, ou seja, em cenas de crimes, na maioria das vezes, não são visíveis a olho nu. A presença de impressões digitais de uma determinada pessoa em local de crime, por exemplo, pode ser utilizada para provar a autoria do crime ou inserir esta pessoa como testemunha no contexto do crime (Chimello, 2007).

A principal técnica utilizada pelo Instituto de Criminalística do Maranhão ainda é a técnica do pó, onde o perito faz o uso de um pó preto ou branco, dependendo da superfície onde possivelmente o vestígio se encontra. O pó tem afinidade química com os componentes presentes na impressão digital e, através de interações moleculares, é possível fazer a revelação da mesma. Isso ocorre por que a impressão digital contém resquícios de suor e gordura, pois um indivíduo, ao cometer um crime, tem elevado a sua tensão emocional, aumentando principalmente nas pontas dos dedos a produção de suor e gordura provenientes das glândulas sudoríparas, sebáceas e apócrinas. Sabe-se que no suor humano estão presentes muitos compostos inorgânicos como cloretos e íons metálicos e, principalmente, água, sendo possível a revelação das impressões digitais através de ligações de hidrogênio e interações do tipo dipolo-dipolo como os componentes químicos do pó. Quando a impressão digital é recente, a água é o principal composto ao qual as partículas de pó aderem. À medida que o tempo passa, os compostos oleosos, gordurosos ou sebáceos são os mais importantes. Esta interação entre os compostos da impressão e o pó é de caráter elétrico, estando presentes forças de Van der Waals e ligações de hidrogênio.

Um exemplo da composição química de um pó preto é 50% de óxido férrico (Fe_2O_3), 25% de resina e 25% de negro de fumo (Chemello, 2007). O pó preto é eficiente para revelação de impressões latentes em superfícies claras. Já o pó branco é eficiente na utilização em superfícies escuras. Um exemplo de composição química de um pó branco é 60% de óxido de titânio (TiO_2), 20% de talco e 20% de *caulin* (Chemello, 2007).

Em abril de 2012, uma operação foi realizada no Bairro Barreto, em São Luís do Maranhão, com o objetivo de prender autores de homicídios praticados na região. Foram encontradas diversas motocicletas utilizadas nas ações criminosas. Em uma delas, foi utilizado a revelado de impressão digitais através da técnica do pó. A impressão foi coletada e enviada para identificação do possível agente do crime. A Figura 5 mostra o procedimento realizado.

Figura 5 – Mostra a utilização da técnica do pó químico para revelação de impressão digital em superfície lisa.



Fonte: Autor Próprio (2010)

O método do pó é mais indicado pra superfícies sólidas lisas, limpas e polidas, para que se possa aplicar, posteriormente, a fita adesiva. Materiais finos, como folhas plásticas e de papel, que podem sofrer ruptura de suas estruturas quando se aplica a fita não se enquadram no tipo de material em que se pode aplicar o pó. Para estes tipos de superfícies recomenda-se a utilização de outros métodos químicos (Azevedo e Aguiar Filho, 2016). A Figura 6 ilustra uma impressão digital coletada através da utilização do pó branco em uma superfície lisa.

Figura 6 – Impressão digital revelada após aplicação de pó branco em superfície lisa.



Fonte: Autor Próprio (2010)

Já em outros tipos de materiais, como papel ou plástico, a aplicação da substância química se dá por via gasosa ou solução líquida, neste tipo de aplicação os vapores do agente revelador reagem com as substâncias presentes na impressão digital, produzindo um contraste suficiente para sua visualização.

Nestes casos, a coleta da impressão digital dá-se por fotografia ou por digitalização da superfície, assim produzindo a "imortalização" da prova (Azevedo e Aguiar Filho, 2016).

Um exemplo de revelador por vaporização é a ninidrina, um composto orgânico que apresenta boa reatividade com coloração ao reagir com aminoácidos. Esta substância tem sido utilizada com frequência para revelar de compostos orgânicos, incluindo as impressões digitais (Azevedo e Aguiar Filho, 2016). A Figura 7 ilustra uma impressão digital revelada por ninidrina.

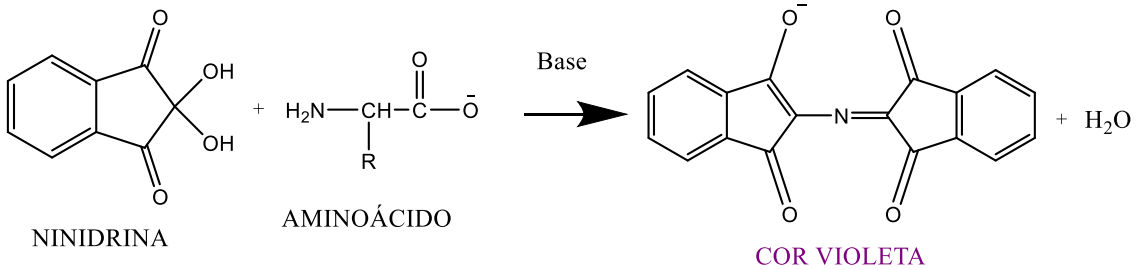
Figura 7 – Impressão digital revelada utilizando a ninidrina em papel.



Fonte: Educ. quím., 24(1), 49-56, 2013

A ninidrina é um revelador utilizado em muitos estudos relacionados a identificação de compostos orgânicos. O reagente, inicialmente incolor, ao entrar em contato com os aminoácidos, produz uma coloração rosada, sendo indicado para superfícies claras e porosas, como papéis, gesso, madeiras e documentos (Azevedo e Aguiar Filho, 2016). Além disso, a ninidrina é bastante utilizada na área de Química de Produtos Naturais na revelação de placas cromatográficas no estudo do isolamento de substâncias bioativas de plantas ou microrganismos (Pavia *et al*., 2009). A Figura 8 mostra a reação química ocorrida na revelação de compostos orgânicos utilizando a ninidrina como revelador.

Figura 8 – Reação química ocorrida quando a ninidrina reage com um aminoácido.



3.3 IDENTIFICAÇÃO DE DROGAS DE ABUSO

As drogas ilícitas, são um verdadeiro tormento para as autoridades constituídas, dada que há uma discussão sobre se tratar de um problema de saúde ou de segurança pública. Ainda persiste o entendimento, dado as leis vigentes no país, que se trata de um problema de segurança pública. Diante disso, é preciso identificar e provar que substâncias estão dentro do rol de drogas ilícitas. Nesse contexto, a Química Forense fornece métodos de identificação de tais drogas (Romão, 2011).

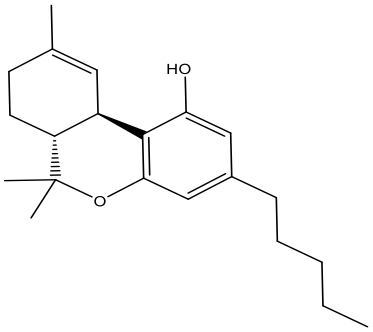
O termo *drogas* está ligado diretamente a qualquer substância química que não é produzida pelo organismo, que tem como característica a capacidade de agir sobre um ou mais sistemas, afetando diretamente o sistema nervoso central, podendo causar danos ao indivíduo visto que, altera, aumenta ou inibe as funções do organismo, sendo esse efeito temporário ou permanente (Romão, 2011).

Atualmente, os métodos de identificação de drogas ilícitas, principalmente a maconha e cocaína, passam por dois tipos de testes: o chamado provisório, que é de característica colorimétrica, e o definitivo, que utiliza a técnica de CG-EM. Em virtudes de questões de infraestrutura e financeira, o método mais utilizado nas investigações de cena de crime é o método colorimétrico, uma vez que os resultados são mais rápidos diante da necessidade de urgência dos resultados para acompanhar os detidos perante a uma audiência de custódia. Tais testes trazem as características de portabilidade e eficiência na determinação dos tipos de drogas ilícitas (Aiello e Peçanha, 2011).

O teste colorimétrico é uma técnica qualitativa comum e aplicada para definir a presença de certa substância em uma amostra. Devido os reagentes terem baixo custo, ser de fácil repetição e, por uma reação química simples, mostrar resultados que podem ser interpretados a olho nu, os métodos colorimétricos são utilizados amplamente na rotina de laboratórios de química analítica, por policiais nos processos de rotina laboratoriais, na investigação de substâncias ilícitas, principalmente maconha e cocaína (Aiello e Peçanha, 2011).

A maconha, que é um psicoativo, provoca alterações mentais, é produzida a partir da planta *Cannabis sativa*. A maconha contém cerca de 400 substâncias químicas, porém o responsável pelo psicoativo é o THC (Δ^9-Tetrahidrocanabinol), cuja estrutura química é apresentada na Figura 9. A maconha é usualmente fumada em forma de cigarros ou em cachimbos, porém pode ser misturada a comida ou até mesmo feito chá de suas folhas (Rodrigues e Carvalho, 2007).

Figura 9 – Estrutura Química do Δ^9-THC, produto psicoativo da maconha.



O teste de cor comumente utilizado para detecção da maconha é o teste Duquenois – Levine, que consiste em uma solução de 2,5 mL de acetaldeído (CH_3CHO) e 2,0 gramas de vanilina ($C_8H_8O_3$) em 100 mL de etanol (CH_3CH_2OH) 95%. Essa solução é adicionada à amostra que tenha a possível presença de maconha a ser testada, juntamente com o ácido clorídrico (HCl) fumegante pelas paredes do tubo de ensaio. Em casos positivos para a presença de maconha na amostra testada, ocorre a formação de um anel com uma coloração violeta, conforme mostra a Figura 10. Esta coloração observada deve-se ao mecanismo que se baseia na protonação da vanilina com a sucessiva reação com o THC, formando um complexo ressonante (Galindo, 2010).

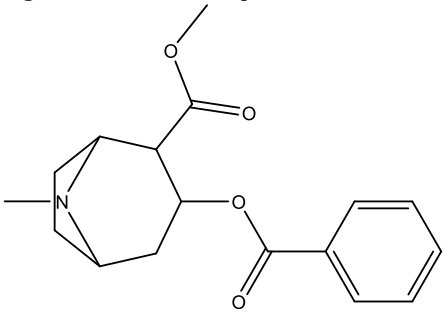
Figura 10 - Evidencia a cor púrpura identificando a presença do Δ^9-THC.



Fonte: Autor Próprio (2014)

Outra droga bastante testada em cenas criminais é a presença de cocaína. Derivada da coca (*Erythroxylum coca*), que é um arbusto nativo em alguns países andinos, principalmente Peru, Bolívia e Colômbia, a cocaína é um alcalóide encontrado nas folhas da planta e cuja estrutura química está representado na Figura 10 (Rodrigues e Paula, 2010).

Figura 10 – Estrutura química da cocaína.



A cocaína é um dos estimulantes de origem vegetal mais antigo, potente e perigoso já relatados na literatura. A utilização clínica da cocaína na Europa começou pelo psicanalista Sigmund Freud, que foi o primeiro a promover amplamente a cocaína como um tônico para curar a depressão e a impotência sexual. O teste de cor comumente utilizado para detecção da cocaína é o reagente de Scott original, composto por tiocianato de cobalto [Co $(SCN)_2$] a 2% e glicerina ($C_3H_8O_3$). Este reagente ao entrar em contato com a cocaína desenvolve uma coloração azul turquesa, originando um resultado positivo para a presença de cocaína em uma amostra, conforme mostra a Figura 11. Com finalidade de melhorar o teste de Scott, em 1986, Fasanello e Higgins mudaram o reagente, inserindo ácido clorídrico (HCl) em sua composição, proporcionando a reação tanto com a cocaína na forma de cloridrato como na forma de base livre, comumente conhecido por crack (Gomes, 2013).

Figura 11 – Reagente de Scott evidenciando a cor azul, identificando a presença da cocaína em uma amostra.



Fonte: Autor Próprio (2014)

Os testes colorimétricos, amplamente utilizado em procedimentos analíticos de cena de crime local, são de fundamental importância para o andamento das investigações por serem um método mais simples e rápido para materializar o objeto do crime e amparar o auto de prisão em flagrante delito. Porém, necessitam

ser reforçados pelo exame definitivo, através dos métodos mais avançados analíticos mais avançados, tais como o uso das técnicas analíticas hifenadas, como CG – EM, CLAE e LC – EM (Gomes, 2013).

A cromatografia proporciona várias vantagens em relação aos testes convencionais colorimétricos utilizados em análises de rotina, bem como possibilita a quantificação das amostras, evitando a possibilidades de resultados do tipo falso positivo, inerentes aos exames colorimétricos em possíveis contaminações da amostra, proporcionando assim, informações importantes na etapa de investigação policial. Entretanto, a infraestrutura disponibilizada para o trabalho das Polícias Civis no Brasil é bastante deficitária e inadequada. O uso de tais técnicas tornaria o trabalho mais confiável, entretanto as limitações orçamentárias impedem o investimento dos órgãos controladores de Segurança Pública, sejam eles federais, estaduais ou municipais, o que torna o trabalho dos profissionais da Polícia Civil limitado e, muitas vezes, inconclusivo e incrédulo para algumas investigações criminais mais complexas.

4 CONCLUSÃO

A utilização da Química Forense para a investigação de crimes é uma área de grande abrangência e importância no que tange a utilização de métodos científicos para solução de crimes, sendo fundamental para manutenção da justiça, para o combate a tortura nas investigações criminais e para valorização dos Direitos Humanos. A utilização de métodos e técnicas traz consigo o papel inibidor, importante no que tange a manutenção de uma sociedade livre de questões que ferem o direito de cidadãos reforçando a ideia de que não há crime sem solução.

Existe no Brasil uma necessidade de divulgação e ampliação de trabalhos científicos na área de Química Forense, visto que ainda é escasso o número de materiais consultáveis a respeito desse tema. A ampliação de pesquisas e infraestrutura analítica na área implica em um maior desenvolvimento de técnicas e métodos analíticos específicos para tratar de vestígios reportados como provas de um possível crime, facilitando o trabalho empregado por peritos e agentes de campo.

Dessa forma, compreende-se a importância da Química Forense, quanto a utilização pelo Instituto de Criminalística do Maranhão dos métodos de revelação de manchas de sangue, revelação de impressões digitais e identificação das drogas de abuso, para estabelecimento da dinâmica do crime e identificação dos autores.

REFERÊNCIAS

AIELLO, T. B.; PEÇANHA, M. P. **Análise toxicológica forense**: da ficção científica à realidade. Revista Eletrônica de Biologia (REB), São Paulo, v. 4, n. 3, p. 1-30, 2011.

ALMEIDA JUNIOR, H.T.; PAULA, L.H.M.; VALDEZ, R. F.C.C.; BARROS, G.G. **Análise de resíduo de incêndio usando a técnica de headspace passivo**. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 33, 2010. Anais... Águas de Lindóia, São Paulo, 2010.

ANTEDOMENICO, E. FILHO, C. R. D. **A perícia criminal e a interdisciplinaridade no Ensino de Ciências Naturais**. Revista Química Nova Escola. 32(2): 67-72, 2010. Acesso em jun 2022.

AZEVEDO, J. F.; AGUIAR FILHO, A. M. **Peritos em papiloscopia e Identificação Humana**. Goiânia. 2016. Editora Espaço Acadêmico.

BLUESTAR FORENSIC. **The Chemistry of Bluestar Forensic**. 2010.Disponível em: http://www.bluestar-forensic/ . Acesso em jun 2022.

BRANCO, R. C. P. O. **Química Forense**. Escola Superior do Ministério Público de São Paulo (ESMP). Março, 2006. Disponível em: http://www.esmp.sp.gov.br/%20estagiarios/material_apoio/quimica_forense.pdf. Acesso em: jun 2022.

BRANCO, R. O. ALEIXOU, A. M. D. P.; FARIA, D. L. A. TOMA, H. E. SARKIS, J. E. S. SOUZA, L. W. C. BRANCO, M. O. SALVADOR, V. L. R. **Química Forense sob olhares eletrônicos**. Campinas-SP. Millenium Editora, 2005.

BRUNI, A.T.; VELHO, J.A.; OLIVEIRA, M.F. **Fundamentos de química forense** – uma análise prática da química que soluciona crimes. São Paulo: Millennium. 2012.

CARAPINHA, H.A.Q. **Implementação e validação de uma metodologia analítica forense para a detecção/identificação de explosivos orgânicos**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Engenharia Química, Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: http://repositorio.ipl.pt/bits-tream/10400.21/907/1/Explosivos . Acesso em: jun 2022.

CHEMELLO, E. **Ciência Forense**: Manchas de sangue. Química Virtual, janeiro de 2007. Disponível em: http://www.quimica.net/emiliano/%20artigos/2007jan_%20%20forense2.pdf . Acesso em mai 2022.

COSTA JUNIOR, P. J. **Crônicas de um criminalista**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CRQ IV, Conselho Regional De Química IV Região. **Química forense**. 2014. Disponível em: http://www.crq4.org.br/qv_forense . Acesso em: jun 2022.

FARIAS, R. F. de. **Introdução à Química Forense**. 3ªed. Campinas: Editora Átomo, 2010.

GALINDO. C. T. **Química Forense**: a aplicação da química no contexto da perícia criminal. 2010. 48 f. Monografia (Especialização) - Faculdade Câmara Cascuda, Natal/RN, 2010.

GOMES. S. M. **Contributo da química forense na detecção de drogas de abuso**. Dissertação apresentada para pretensão de obtenção ao grau de mestre em Química pela Universidade de Lisboa, 2013.

LE COUTEUR, P. BURRESON, J. ***Os botões de Napoleão**:* as 17 moléculas que mudaram a história. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., **2006**. 343 p. ISBN: 978-85-7110924-7.

LIMA, A.S; SANTOS, L.G.P. **Química forense**, 2011. Disponível em:<http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/gestao_foco/artigos/ano2011/qui_forense.pdf> Acesso em: jun 2022.

LIMA, E. C. **Química Forense**. 2009. 33p. Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – Fundação Educacional do Município de Assis, Assis, 2009.

MARTINS, B. S. **Química Forense Experimental**. 1ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MONFARDINI, C. T. J. **Práticas interdisciplinares na escola**. Rev. Ped. Unipinhal, 1, 3, p. 65-68, 2005.

OLIVEIRA, E. P. **Curso de Processo Penal**, Rio de Janeiro: Lumen Jures, 2011.

PAVIA, D.; LAMPMAN, G. M.; KRIZ, G. S.; ENGEL, R. G. **Química Orgânica Experimental** – Técnicas em escala pequena. Bookman, Segunda Edição, Porto Alegre-RS, 2009.

REIS, E.L.T; SARKIS, J.E.S.; RODRIGUES, C.; NETO, O. N. e VIEBIG, S. **Identificação de resíduos de disparos de armas de fogo por meio da técnica de espectrometria de massas de alta resolução com fonte de plasma indutivo.** Química Nova, v. 27, p. 409-413, 2004.

RODRIGUES, R. F.; CARVALHO, P. D. S. **Teste de Cromatografia de Camada Delgada (CCD) para Identificação de Maconha (Cannabis).** POP: STQFL – 004, 2007.

RODRIGUES, R. F.; PAULA, W. X.; **Teste de Cromatografia em Camada Delgada para Identificação da Cocaína**. POP: STQFL – 018, 2007.

ROMÃO, W.; SCHWAB, N. V.; BUENO, M. I. M. S.; SPARRAPAN, R.; EBERLIN, M. N.; MARTINY, A.; SABINO, B. D.; MALDANER, A. O. **Química forense: perspectivas sobre novos métodos analíticos aplicados à documentoscopia, balística e drogas de abuso**. Química Nova, 34(10), 1717-1728. 2011.

ROSA, M. F., SILVA, P. S., GALVAN, F. **Ciência forense no ensino de química por meio da experimentação**. Química Nova na Escola, v.0, n.0, 2014.

SOUZA, C.M. *Ciências forenses em sala de aula*. 2008. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/ciencias-forenses--em-sala-de-aula/9772/. Acessado em: jun. 2022.

STENE, I. Using Luminol to Detect Blood in Soil Eight Years after Deposition. Journal of the Association for Crime Scene Reconstruction, EUA, v.19, n.1, p.1-4. 2013.

TEIXEIRA, M. R. As propriedades do jornalismo sensacionalista: uma análise da cobertura do caso Isabella Nardoni. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, Porto Alegre, 2011. Disponível em https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2064 . Acesso em jun 2022.

TOCCHETTO, D. FIGINI, A. R. L. **Datiloscopia e revelação de impressões digitais**. Millenium Editora, 2012.

TOOBIN, J. **American crime story**: o povo contra OJ Simpson. Trad. Lucas Magdiel. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2016.

VALIATI, V. **Química a serviço da investigação**. Química hoje. Revista da Federação Nacional dos Profissionais da Química. Nº 09. Ago./Out, 2007.

TECNOLOGIAS INTEGRADAS À SALA DE AULA: CONSEQUÊNCIAS E DESAFIOS

TECHNOLOGIES INTEGRATED INTO THE CLASSROOM: CONSEQUENCES AND CHALLENGES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-036

Antonio Rosiel Martins Melo
Mestre e Doutorando em Educação
E-mail: Rosiel1980@hotmail.com

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem promovido profundas transformações nos processos educacionais, modificando as formas de ensinar, aprender e interagir no ambiente escolar. Nesse contexto, o presente estudo objetiva analisar a importância da utilização das tecnologias integradas à sala de aula, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e os desafios decorrentes de sua implementação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que discutem a relação entre educação e tecnologia. Os resultados apontam que os recursos tecnológicos favorecem a construção de ambientes mais interativos, dinâmicos e colaborativos, ampliando o acesso à informação e potencializando o desenvolvimento de competências necessárias à sociedade contemporânea. Contudo, sua efetiva utilização depende da formação docente, do planejamento pedagógico e da infraestrutura das instituições de ensino.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais; Ensino-aprendizagem; Cultura digital; Inovação pedagógica.

ABSTRACT

The advancement of digital technologies has promoted profound transformations in educational processes, changing the ways of teaching, learning, and interacting in the school environment. In this context, this study aims to analyze the importance of integrating technologies into the classroom, highlighting their contributions to the teaching-learning process and the challenges arising from their implementation. This is a bibliographic study based on authors who discuss the relationship between education and technology. The results indicate that technological resources contribute to the construction of more interactive, dynamic, and collaborative environments, expanding access to information and enhancing the development of skills required in contemporary society. However, their effective use depends on teacher training, pedagogical planning, and the infrastructure available in educational institutions.

Keywords: Educational technologies; Teaching and learning; Digital culture; Pedagogical innovation.

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram significativamente as relações sociais, econômicas e culturais, impactando diretamente os processos educacionais. A expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) possibilitou novas formas de acesso ao conhecimento, alterando as dinâmicas tradicionais de ensino e aprendizagem.

A sociedade contemporânea encontra-se inserida em um contexto marcado pela intensa circulação de informações e pela presença constante das tecnologias digitais. Segundo Castells (1999), a revolução tecnológica desencadeou uma nova estrutura social baseada em redes de informação e comunicação, modificando profundamente a forma como os indivíduos interagem, trabalham e aprendem.

Nesse cenário, as instituições educacionais passaram a enfrentar o desafio de incorporar recursos tecnológicos às práticas pedagógicas, buscando atender às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e dependente da informação. A cultura digital influencia comportamentos, formas de comunicação e processos cognitivos, exigindo uma revisão das metodologias utilizadas em sala de aula.

De acordo com Lévy (1993), o desenvolvimento das tecnologias digitais promove uma nova ecologia cognitiva, alterando as formas de construção e compartilhamento do conhecimento. Assim, a escola não pode permanecer alheia a essas transformações, devendo adequar-se às exigências da sociedade contemporânea.

Diante dessa realidade, este estudo tem como objetivo analisar a importância das tecnologias integradas ao ambiente escolar, discutindo suas potencialidades e os desafios relacionados à sua implementação no processo educativo.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos.

Foram analisadas obras de autores que discutem as relações entre tecnologia e educação, buscando compreender os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem. A investigação concentrou-se na análise de contribuições teóricas voltadas à integração das tecnologias digitais no ambiente escolar e aos desafios enfrentados por docentes e instituições educacionais.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A tecnologia tem se consolidado como importante ferramenta de apoio à educação, proporcionando novas possibilidades para a construção do conhecimento. Sua utilização favorece práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e centradas no estudante.

Segundo Lévy (1993), as tecnologias digitais transformam profundamente a forma como os indivíduos produzem, compartilham e acessam o conhecimento, criando novas possibilidades de interação e aprendizagem. O autor destaca que as tecnologias da inteligência ampliam as capacidades cognitivas humanas e promovem novas formas de organização do saber.

Nesse contexto, Moran, Masetto e Behrens (2010) afirmam que a utilização das tecnologias digitais amplia significativamente as possibilidades metodológicas disponíveis aos professores, permitindo maior participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Como ressaltam os autores:

> "Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino" (Moran; Masetto; Behrens, 2010, p. 12).

O espaço virtual possibilita o acesso imediato a uma vasta quantidade de informações, favorecendo a pesquisa, a autonomia e a aprendizagem colaborativa. Dessa forma, as tecnologias educacionais podem contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais à formação dos estudantes, como pensamento crítico, criatividade, comunicação e resolução de problemas.

Além disso, o uso pedagógico das tecnologias favorece metodologias ativas de aprendizagem, permitindo que o aluno deixe de ser mero receptor de conteúdos para assumir papel protagonista em sua formação.

4 OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

Apesar dos inúmeros benefícios proporcionados pelas tecnologias educacionais, sua implementação ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles destacam-se a insuficiência de infraestrutura tecnológica, a exclusão digital, a resistência às mudanças e a necessidade de formação continuada dos professores.

Segundo Grinspun (1999), a disseminação das tecnologias da informação e comunicação influencia todos os setores da sociedade, tornando indispensável sua presença no ambiente escolar.

A autora afirma que a escola como centro de formação e do saber não pode negar o relacionamento entre o conhecimento no campo da informática e os demais campos do saber humano" (Grinspun, 1999, p. 53).

Contudo, a simples inserção de equipamentos tecnológicos nas instituições de ensino não garante melhorias significativas na qualidade da educação. É necessário que esses recursos sejam utilizados de maneira planejada e articulada aos objetivos pedagógicos.

Outro desafio relevante refere-se à formação docente. Muitos professores ainda encontram dificuldades para integrar as tecnologias às práticas educativas, seja pela falta de capacitação, seja pela insegurança diante das constantes transformações tecnológicas.

Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 36) destaca:

> "Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar".

Dessa forma, torna-se indispensável investir em programas de formação continuada que possibilitem aos educadores desenvolver competências digitais e metodológicas compatíveis com as exigências da educação contemporânea.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NA CULTURA DIGITAL

A inserção das tecnologias na educação exige uma redefinição do papel do professor. Mais do que transmissor de informações, o docente passa a atuar como mediador da aprendizagem, orientando os estudantes na busca, seleção e interpretação das informações disponíveis.

A teoria sociocultural de Vygotsky enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes (IVIC, 2010). Sob essa perspectiva, o professor continua desempenhando papel central no processo educativo, mesmo em contextos altamente tecnologizados.

Segundo Kenski (2012), as tecnologias ampliam os espaços e as possibilidades educativas, exigindo novas competências profissionais dos docentes.

A autora afirma que:

> "As tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula" (Kenski, 2012, p. 47).

Assim, o professor deve ser capaz de selecionar recursos tecnológicos adequados aos objetivos educacionais, promover situações de aprendizagem significativas e estimular o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Freire (1996) já defendia que ensinar não consiste na simples transmissão de conhecimentos, mas na criação de condições para sua construção. Nesse sentido, as tecnologias podem potencializar práticas pedagógicas inovadoras quando utilizadas de forma crítica e reflexiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações tecnológicas observadas na sociedade contemporânea repercutem diretamente nos processos educacionais, exigindo novas formas de ensinar e aprender. A integração das tecnologias digitais ao ambiente escolar representa uma necessidade decorrente das mudanças sociais, econômicas e culturais vivenciadas nas últimas décadas.

Os estudos analisados demonstram que as tecnologias educacionais favorecem a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e interativos, ampliando o acesso à informação e contribuindo para o desenvolvimento de competências indispensáveis à formação dos estudantes.

Entretanto, sua efetiva utilização depende de fatores como infraestrutura adequada, formação docente continuada e planejamento pedagógico consistente. O desafio não consiste apenas em disponibilizar equipamentos tecnológicos, mas em promover seu uso consciente, crítico e alinhado aos objetivos educacionais.

Conclui-se que as tecnologias integradas à sala de aula possuem potencial para transformar significativamente os processos de ensino e aprendizagem. Todavia, sua eficácia está diretamente relacionada à capacidade dos profissionais da educação de utilizá-las como instrumentos mediadores da construção do conhecimento e da formação cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FAVA, Rui. *O ensino na sociedade digital*. São Paulo: Saraiva, 2012.

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

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2010.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERSECCIONALIDADE: DEFICIÊNCIA, GÊNERO, RAÇA E VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

INCLUSIVE EDUCATION AND INTERSECTIONALITY: DISABILITY, GENDER, RACE AND SOCIAL VULNERABILITY IN THE SCHOOL CONTEXT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-037

Faustiane Markielen Sales dos Santos
Mestranda em Educação Inclusiva-PROFEI/UPE (andamento)
E-mail: faustianemarkielen@hotmail.com

Rafaela Oliveira do Nascimento
Mestranda em Educação Inclusiva
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Endereço: Ponta Grossa, Paraná, Brasil
E-mail: rafaela_ron@outlook.com

Adalayne Lisboa Santos
Doutoranda de Educação
Universidade de Aveiro
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)
E-mail: adalayne@ua.pt

RESUMO

A educação inclusiva contemporânea demanda uma compreensão ampliada das desigualdades que atravessam o contexto escolar, especialmente quando deficiência, gênero, raça e vulnerabilidade social se articulam e produzem múltiplas formas de exclusão. Este capítulo tem como objetivo analisar a contribuição da perspectiva interseccional para a construção de práticas educacionais mais equitativas e inclusivas, considerando os desafios enfrentados por estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados. A metodologia utilizada consistiu em uma revisão narrativa da literatura, fundamentada em produções científicas nacionais e internacionais sobre educação inclusiva, interseccionalidade e direitos humanos, dialogando com autores como Kimberlé Crenshaw, Nilma Lino Gomes, Boaventura de Sousa Santos e Maria Teresa Eglér Mantoan. Os resultados evidenciam que as barreiras educacionais não podem ser compreendidas apenas pela deficiência, mas também pelas relações de poder associadas ao racismo estrutural, às desigualdades de gênero e às condições socioeconômicas. Observou-se que a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, associadas a políticas públicas de equidade, favorece a participação, a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes. Conclui-se que a abordagem interseccional fortalece a compreensão das múltiplas vulnerabilidades presentes no ambiente escolar e contribui para a

construção de uma educação comprometida com a justiça social, a valorização da diversidade e a garantia dos direitos educacionais para todos.

Palavras-chave: Deficiência; Educação inclusiva; Gênero; Interseccionalidade; Vulnerabilidade social.

ABSTRACT

Contemporary inclusive education requires a broader understanding of the inequalities that permeate the school environment, especially when disability, gender, race, and social vulnerability intersect and produce multiple forms of exclusion. This chapter aims to analyze the contribution of the intersectional perspective to the development of more equitable and inclusive educational practices, considering the challenges faced by students from historically marginalized groups. The methodology consisted of a narrative literature review based on national and international scientific publications on inclusive education, intersectionality, and human rights, drawing on the contributions of authors such as Kimberlé Crenshaw, Nilma Lino Gomes, Boaventura de Sousa Santos, and Maria Teresa Eglér Mantoan. The results indicate that educational barriers cannot be understood solely through disability but must also consider power relations associated with structural racism, gender inequalities, and socioeconomic conditions. The findings reveal that inclusive pedagogical practices combined with equity-oriented public policies contribute positively to students' participation, retention, and holistic development. It is concluded that the intersectional approach enhances the understanding of multiple vulnerabilities present in school settings and supports the construction of an educational system committed to social justice, diversity appreciation, and the guarantee of educational rights for all learners.

Keywords: Disability; Gender; Inclusive education; Intersectionality; Social vulnerability.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios das políticas educacionais contemporâneas, especialmente diante da diversidade de sujeitos que compõem o ambiente escolar. Nas últimas décadas, avanços legislativos e normativos têm fortalecido o direito à educação para todos, promovendo o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, identidades de gênero e contextos socioeconômicos diversos. Entretanto, a garantia do acesso não elimina, por si só, as desigualdades que se manifestam cotidianamente nos espaços educacionais (Mantoan, 2015).

Nesse contexto, o conceito de interseccionalidade surge como uma importante ferramenta analítica para compreender como diferentes formas de opressão e discriminação atuam simultaneamente sobre

determinados grupos sociais. As desigualdades não podem ser analisadas isoladamente, pois categorias como raça, gênero, classe social e deficiência interagem e produzem experiências específicas de exclusão (Crenshaw, 2002). No campo educacional, essa perspectiva permite compreender que estudantes com deficiência podem enfrentar barreiras ainda mais complexas quando associadas a situações de pobreza, racismo ou discriminação de gênero (Gomes, 2017).

Diante dessa realidade, o problema de pesquisa que orienta este capítulo consiste em compreender de que maneira a abordagem interseccional pode contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva e para a redução das desigualdades presentes no contexto escolar. A reflexão torna-se necessária diante da persistência de práticas excludentes que limitam a participação plena de estudantes pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados (Santos, 2019).

O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições da interseccionalidade para a construção de práticas educacionais inclusivas e equitativas. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos da educação inclusiva e da interseccionalidade; identificar os principais desafios enfrentados por estudantes que vivenciam múltiplas formas de vulnerabilidade; e discutir estratégias pedagógicas e políticas públicas voltadas para a promoção da equidade no ambiente escolar.

A relevância deste tema justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre inclusão para além da deficiência, incorporando outras dimensões das desigualdades sociais que impactam o processo educacional. A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas como elemento constitutivo da escola democrática (Mantoan, 2015). Além disso, a promoção da equidade educacional exige o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente presentes na sociedade brasileira e reproduzidas em muitos contextos escolares (Gomes, 2017).

Do ponto de vista teórico, este capítulo fundamenta-se nos estudos da interseccionalidade (Crenshaw, 2002), nas contribuições da educação inclusiva (Mantoan, 2015), nas discussões sobre relações étnico-raciais na educação (Gomes, 2017) e nos debates sobre justiça social e democratização do conhecimento (Santos, 2019). Esses referenciais possibilitam uma compreensão ampliada das múltiplas dimensões da exclusão escolar e contribuem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com os princípios da inclusão, da diversidade e dos direitos humanos.

2 METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. A abordagem qualitativa possibilita a compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos, considerando aspectos históricos, culturais e políticos relacionados à educação inclusiva e à interseccionalidade (Minayo, 2014). A escolha por esse método justifica-se pela

necessidade de analisar diferentes perspectivas teóricas acerca das relações entre deficiência, gênero, raça e vulnerabilidade social no contexto escolar.

A revisão narrativa permite a integração de conhecimentos produzidos em diferentes áreas do saber, favorecendo uma análise crítica dos desafios e das possibilidades para a construção de práticas educacionais inclusivas e equitativas (GIL, 2022). Dessa forma, buscou-se compreender como os marcadores sociais da diferença influenciam as experiências educacionais de estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

2.2.1 Levantamento bibliográfico

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais publicados em bases de dados nacionais e internacionais. Foram consultadas produções relacionadas aos temas educação inclusiva, interseccionalidade, deficiência, relações étnico-raciais, gênero, diversidade e vulnerabilidade social.

A pesquisa contemplou estudos publicados prioritariamente nos últimos dez anos, sem excluir obras clássicas consideradas fundamentais para a compreensão do tema. Entre os principais referenciais utilizados destacam-se os trabalhos de Crenshaw (2002), Mantoan (2015), Gomes (2017), Collins e Bilge (2021), além de documentos normativos relacionados aos direitos humanos e à educação inclusiva.

2.2.2 Critérios de seleção

Foram incluídas publicações que abordassem a educação inclusiva sob uma perspectiva crítica e interseccional, bem como estudos que discutissem os impactos das desigualdades sociais sobre o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes. Foram excluídos trabalhos que tratassem exclusivamente de uma única dimensão da inclusão sem estabelecer relações com outros marcadores sociais relevantes para a análise proposta.

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os materiais selecionados foram submetidos à leitura exploratória, seletiva e analítica, permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas às múltiplas formas de exclusão e inclusão presentes no ambiente escolar. A análise concentrou-se na compreensão das interações entre deficiência, gênero, raça e vulnerabilidade social, buscando evidenciar como esses fatores podem potencializar situações de desigualdade educacional.

A interpretação dos dados foi realizada com base na análise crítica da literatura, considerando os contextos sociais e históricos nos quais os estudos foram produzidos. Segundo Minayo (2014), a pesquisa

qualitativa possibilita compreender significados, valores e representações que permeiam os fenômenos sociais, contribuindo para análises mais abrangentes e contextualizadas.

2.4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA DISCUSSÃO

A discussão dos resultados foi fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva e da teoria da interseccionalidade. A educação inclusiva é compreendida como um processo que busca garantir a participação plena de todos os estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade humana como elemento constitutivo da escola democrática (Mantoan, 2015). Por sua vez, a interseccionalidade permite analisar como diferentes sistemas de opressão e desigualdade atuam simultaneamente sobre determinados grupos sociais, produzindo experiências específicas de exclusão (Crenshaw, 2002).

Nesse sentido, a articulação entre esses referenciais possibilita uma compreensão mais ampla das barreiras educacionais enfrentadas por estudantes em situação de vulnerabilidade. Tal perspectiva contribui para a formulação de práticas pedagógicas e políticas públicas comprometidas com a promoção da equidade, da justiça social e da garantia do direito à educação para todos (Gomes, 2017; Santos, 2019).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidenciou que a promoção da educação inclusiva requer a compreensão das múltiplas desigualdades que atravessam o contexto escolar. Os estudos analisados demonstram que estudantes com deficiência, quando inseridos em contextos marcados por desigualdades de gênero, raça e vulnerabilidade socioeconômica, enfrentam obstáculos adicionais ao acesso, à permanência e ao sucesso educacional (Crenshaw, 2002; Mantoan, 2015).

Observou-se que a deficiência não deve ser compreendida como um fator isolado de exclusão. A perspectiva interseccional permite identificar que estudantes negros com deficiência, meninas com deficiência ou alunos provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social frequentemente vivenciam processos mais intensos de discriminação e invisibilização dentro do ambiente escolar (Collins; Bilge, 2021). Tais evidências reforçam a necessidade de práticas pedagógicas capazes de reconhecer as especificidades de cada estudante e promover condições efetivas de participação.

Tabela 1 – Principais fatores associados à exclusão educacional

Fator	**Impactos no contexto escolar**
Deficiência	Barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais
Gênero	Estereótipos e desigualdades de participação
Raça	Racismo estrutural e discriminação
Vulnerabilidade social	Limitações de acesso a recursos educacionais
Intersecção dos fatores	Ampliação das desigualdades e exclusões

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Crenshaw (2002), Gomes (2017) e Mantoan (2015).

Os resultados indicam que a combinação desses fatores produz situações de vulnerabilidade mais complexas do que aquelas observadas quando cada dimensão é analisada separadamente. Conforme destaca Crenshaw (2002), a interseccionalidade possibilita compreender como diferentes sistemas de opressão se articulam e produzem experiências singulares de exclusão social.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à importância das políticas públicas voltadas para a inclusão. Os estudos apontam que a implementação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores, adaptações curriculares e ações de combate ao racismo e às desigualdades de gênero contribuem significativamente para a construção de ambientes escolares mais inclusivos (Mantoan, 2015; Gomes, 2017).

Tabela 2 – Estratégias para promoção da educação inclusiva interseccional

Estratégia	Contribuições
Formação docente continuada	Desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas
Adaptação curricular	Atendimento às diferentes necessidades educacionais
Combate ao racismo	Promoção da igualdade de oportunidades
Políticas de equidade de gênero	Redução de discriminações e estereótipos
Apoio socioassistencial	Permanência e sucesso escolar de estudantes vulneráveis

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Mantoan (2015), Gomes (2017) e Santos (2019).

A literatura também evidencia que a formação dos profissionais da educação constitui elemento fundamental para o fortalecimento da inclusão escolar. Professores que compreendem os princípios da educação inclusiva e da interseccionalidade demonstram maior capacidade de reconhecer as necessidades dos estudantes e desenvolver estratégias pedagógicas mais adequadas às realidades encontradas em sala de aula (Mantoan, 2015).

Além disso, verificou-se que o envolvimento da família e da comunidade representa um importante fator de proteção para estudantes em situação de vulnerabilidade. A parceria entre escola, família e rede de apoio contribui para a redução da evasão escolar, o fortalecimento dos vínculos sociais e a promoção de melhores condições de aprendizagem (Santos, 2019).

Tabela 3 – Benefícios observados em práticas inclusivas fundamentadas na interseccionalidade

Aspecto analisado	Benefícios identificados
Participação escolar	Maior envolvimento dos estudantes
Desempenho acadêmico	Melhoria dos processos de aprendizagem
Convivência escolar	Redução de práticas discriminatórias
Permanência na escola	Diminuição da evasão escolar
Desenvolvimento social	Fortalecimento da cidadania e da inclusão

Fonte: Elaborada pelos autores com base na literatura analisada.

Os achados reforçam que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige a superação de modelos educacionais homogêneos e a adoção de práticas que reconheçam a diversidade humana como elemento central do processo educativo. Conforme argumenta Gomes (2017), a valorização das diferenças deve ser compreendida como condição indispensável para a democratização da educação. De modo semelhante, Santos (2019) destaca que a promoção da justiça social depende do reconhecimento das múltiplas formas de desigualdade presentes na sociedade contemporânea.

Dessa forma, os resultados indicam que a perspectiva interseccional amplia a compreensão dos desafios enfrentados por estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados e contribui para a elaboração de políticas e práticas educacionais mais equitativas. A articulação entre educação inclusiva, diversidade e justiça social mostra-se essencial para garantir não apenas o acesso à escola, mas também a participação, a permanência e o sucesso educacional de todos os estudantes (Crenshaw, 2002; Mantoan, 2015; Gomes, 2017; Santos, 2019).

4 CONCLUSÃO

O presente capítulo teve como objetivo analisar as contribuições da perspectiva interseccional para a compreensão e o fortalecimento da educação inclusiva, considerando as relações entre deficiência, gênero, raça e vulnerabilidade social no contexto escolar. Buscou-se compreender de que forma esses marcadores sociais interagem e influenciam as experiências educacionais de estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados, bem como discutir estratégias capazes de promover maior equidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Os resultados evidenciaram que as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas de maneira isolada, uma vez que diferentes formas de exclusão se articulam e produzem impactos específicos sobre a trajetória escolar dos estudantes (Crenshaw, 2002). A análise da literatura demonstrou que a deficiência, quando associada a fatores como racismo, desigualdades de gênero e vulnerabilidade socioeconômica, tende a ampliar as barreiras enfrentadas pelos alunos, dificultando sua participação plena e seu desenvolvimento educacional (Gomes, 2017; Mantoan, 2015).

Também foi possível identificar que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, associadas à formação continuada de professores e ao fortalecimento de políticas públicas voltadas para a equidade, contribui significativamente para a construção de ambientes escolares mais democráticos e acolhedores. Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser compreendida como um compromisso coletivo com a valorização das diferenças e com a garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições sociais (Mantoan, 2015).

Como contribuição, este estudo reforça a importância da interseccionalidade como ferramenta teórica e metodológica para a análise das desigualdades presentes no ambiente escolar. A adoção dessa

perspectiva permite compreender a complexidade das experiências vividas pelos estudantes e favorece a elaboração de estratégias educacionais mais sensíveis às diferentes formas de exclusão e discriminação (Collins; Bilge, 2021).

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem investigações empíricas sobre a aplicação da abordagem interseccional em diferentes níveis de ensino e contextos educacionais, especialmente no âmbito das políticas públicas e das práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas brasileiras. Estudos dessa natureza poderão contribuir para a ampliação do conhecimento científico e para o aperfeiçoamento das ações voltadas à promoção da inclusão, da diversidade e da justiça social na educação (Santos, 2019).

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

UNESCO. Guia para assegurar a inclusão e a equidade na educação. Paris: UNESCO, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: IDENTIDADE DOCENTE, SABERES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

TEACHING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: TEACHER IDENTITY, KNOWLEDGE AND CHALLENGES OF PEDAGOGICAL TRAINING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-038

Luciano João da Silva
Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7521338210112105

Adones Rosalidia de Meneses
Mestrado em Geografia
Boa Vista - Roraima
E-mail: adones.lidia@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8866512112690122

Eumenildes Pereira da Silva Carvalho
Especialista em Empreendedorismo e Inovação
IFPI
Teresina – PI
E-mail: eumenildescarvalho999@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3153110132765615
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7709-8291

Gean Karla Dias Pimentel
Pós-graduada em Psicopedagogia
Instituição Faculdade Afirmativo mantida pela Sociedade de Educação Bom Jesus de Cuiabá - MT
Rondonópolis - Mato Grosso
E-mail: geankarlapimentel@gmail.com

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim - PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894893318107621

Javan Ferreira
Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP; Especialista em Psicopedagogia, Licenciado em Pedagogia e Sociologia
E-mail: javanfpr@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9865058959427944
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5476-6550

Tatiane de Aguiar Sousa
Mestranda em Ciências da Educação
Escola Superior de Educação João de Deus - Lisboa
E-mail: tatianedeaguiar1@hotmail.com

José Marcelo Melo Magalhães
Pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino de Matemática, pela instituição Faculdade Catedral, de Valparaíso - Goiás
Reriutaba - Ceará
E-mail: jmarcelo001@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4666071545193647

Antonio Marcos Leite Cavalcante
Mestre em Matemática
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Alto Alegre do Pindaré - Maranhão
E-mail: antoniomarcoslc2015@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8286470458322155

Meiry Cristiane Richil de Carvalho
Mestranda em Agroecologia
Universidade Estadual de Roraima
Boa Vista - Roraima
E-mail: meiryrichil10@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2048503580746268

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa um papel estratégico no cenário educacional contemporâneo ao articular formação humana, conhecimentos científicos, desenvolvimento tecnológico e preparação para o mundo do trabalho. Entretanto, a complexidade dessa modalidade de ensino exige refletir sobre o papel do professor que atua nesse contexto, uma vez que o domínio técnico de determinada área do conhecimento, embora necessário, não é suficiente para responder às demandas pedagógicas inerentes ao exercício da docência. O presente capítulo tem como objetivo discutir a constituição da identidade docente na Educação Profissional e Tecnológica, analisando os saberes necessários à prática educativa e os desafios relacionados à formação pedagógica dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que discutem a formação de professores, os saberes docentes, a identidade profissional e as especificidades da EPT. O estudo dialoga com as contribuições de Tardif, Nóvoa, Freire, Pimenta, Schön e Shulman no campo da formação docente, bem como com Frigotto, Ciavatta, Ramos, Moura, Machado, Araújo, Pasqualli, Viella e Vieira, além de Dornelles, Castaman e Vieira, no que se refere aos fundamentos históricos, sociais e pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. As reflexões evidenciam que a docência na EPT demanda uma formação contínua e integrada, capaz de articular conhecimentos técnicos, pedagógicos,

científicos e humanos, superando a concepção de que saber determinado conteúdo é suficiente para ensiná-lo. Conclui-se que a construção da identidade do professor da EPT constitui um processo permanente, marcado pelas experiências profissionais, pela reflexão crítica sobre a prática e pelo compromisso com uma formação que ultrapasse a preparação instrumental para o trabalho, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação docente; Identidade docente; Saberes docentes; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Professional and Technological Education (PTE) has assumed an increasingly relevant role in contemporary society by integrating scientific knowledge, technological development, work and human formation. However, the complexity of this educational modality demands a broader understanding of the teaching profession, recognizing that technical expertise in a specific field, although essential, is insufficient to meet the pedagogical, social and human challenges involved in the educational process.This chapter aims to discuss the construction of teacher identity in Professional and Technological Education, analyzing the knowledge required for teaching practice and the challenges related to the pedagogical preparation of professionals who work in this educational field. This is a qualitative, bibliographic and exploratory study, based on classical and contemporary references concerning teacher education, professional identity, teaching knowledge and the foundations of Professional and Technological Education. The theoretical discussion is based on the contributions of Tardif, Nóvoa, Freire, Pimenta, Schön and Shulman regarding teacher education and professional development, as well as Frigotto, Ciavatta, Ramos, Moura, Machado, Araújo, Pasqualli, Viella and Vieira, and Dornelles, Castaman and Vieira concerning the historical, social and pedagogical dimensions of Professional and Technological Education. The study reveals that teaching in PTE requires the articulation of technical, scientific, pedagogical and experiential knowledge, overcoming the traditional notion that mastering content is enough to teach. Therefore, teacher identity is understood as a dynamic and continuous process built through professional experiences, critical reflection and commitment to an integral, emancipatory and socially engaged education.

Keywords: Professional and Technological Education; Teacher identity; Teacher education; Teaching knowledge; Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

As profundas transformações sociais, científicas e tecnológicas das últimas décadas têm produzido novos desafios para a educação e, consequentemente, para o exercício da docência. Nesse cenário, a Educação Profissional e Tecnológica assume um papel cada vez mais relevante ao promover a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e formação humana. Entretanto, pensar a atuação do professor nesse espaço exige reconhecer que ensinar na EPT demanda competências que ultrapassam o conhecimento técnico de uma área específica, envolvendo saberes pedagógicos, capacidade reflexiva e compreensão dos processos formativos dos estudantes.

Historicamente, a Educação Profissional no Brasil esteve marcada por uma dualidade educacional que separava uma formação acadêmica destinada às classes socialmente privilegiadas de uma formação profissional direcionada aos grupos populares. Conforme destacam Dornelles, Castaman e Vieira (2021), essa trajetória esteve vinculada, em muitos momentos, a uma perspectiva assistencialista, destinada à preparação de mão de obra, sendo necessário, na contemporaneidade, ressignificar a EPT como uma modalidade comprometida com uma formação crítica, emancipadora e integrada às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Essa perspectiva encontra respaldo na própria legislação educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), modificada pela Lei nº 11.741/2008, estabelece que a Educação Profissional e Tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Tal compreensão rompe com uma visão restrita da formação profissional e amplia o papel da escola como espaço de desenvolvimento humano e produção de conhecimentos.

Nesse contexto, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008, representou um marco na expansão da EPT brasileira, consolidando instituições pluricurriculares e multicampi que articulam ensino, pesquisa e extensão. Como ressaltam Dornelles, Castaman e Vieira (2021), os Institutos Federais representam um projeto educacional comprometido com a integração entre conhecimentos científicos, tecnológicos e práticas pedagógicas, buscando superar a fragmentação entre teoria e prática e entre formação geral e profissional.

Todavia, a expansão da EPT trouxe consigo um desafio significativo: a formação de seus docentes. Em muitos casos, profissionais oriundos de cursos de bacharelado e áreas tecnológicas ingressam na carreira docente possuindo amplo domínio de conteúdos específicos, porém sem uma formação inicial voltada aos conhecimentos pedagógicos necessários ao ensino. Dados apresentados por Dornelles, Castaman e Vieira (2021), com base no INEP (2019), apontam que 42,31% dos professores graduados que atuavam na EPT não possuíam licenciatura ou formação pedagógica, revelando a necessidade de ampliar o debate sobre a profissionalização docente nesse contexto.

Ao refletir sobre essa realidade, é pertinente recordar a afirmação de Castaman e Vieira (2013, p. 8), recuperada por Dornelles, Castaman e Vieira (2021), de que "atualmente não basta ter competência técnica, domínio de conteúdo e a titulação compatível com a função ou ser um profissional de renome no mercado de trabalho para legitimar-se como professor". A docência requer conhecimentos específicos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, às metodologias, à avaliação e às relações humanas que constituem o cotidiano escolar.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Tardif (2002), ao defender que os saberes docentes são plurais e constituídos por diferentes fontes, incluindo os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. O professor não se constrói apenas pela acumulação de conhecimentos científicos, mas pela integração entre teoria, prática e experiências vividas ao longo de sua trajetória profissional.

A identidade docente, nessa perspectiva, não é algo pronto ou determinado pelo diploma inicial, mas um processo permanente de construção. Nóvoa (1992, p. 16) afirma que "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão". Tal entendimento evidencia que tornar-se professor na EPT implica desenvolver uma postura reflexiva, crítica e aberta às constantes transformações do mundo do trabalho e da própria educação.

Além dos conhecimentos técnicos e pedagógicos, a atuação docente na EPT exige compreender o trabalho como princípio educativo, articulando a formação profissional à formação humana integral. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem a superação de uma educação fragmentada, voltada apenas às exigências do mercado, propondo uma formação que permita ao sujeito compreender criticamente a realidade social e tecnológica em que está inserido.

Diante dessas reflexões, torna-se necessário repensar a formação dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, considerando a complexidade dos desafios contemporâneos. Ser professor nesse contexto significa atuar como mediador da aprendizagem, pesquisador de sua própria prática, sujeito reflexivo e profissional comprometido com a formação de cidadãos capazes de compreender, transformar e intervir no mundo.

Assim, este capítulo tem como objetivo discutir a constituição da identidade docente na Educação Profissional e Tecnológica, analisando os saberes necessários ao exercício da docência e os desafios da formação pedagógica diante das transformações contemporâneas. Para isso, inicialmente apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa; posteriormente, discute-se a construção da identidade docente na EPT, os saberes profissionais necessários ao ensino, a articulação entre trabalho, ciência e tecnologia e, por fim, os desafios atuais relacionados à formação dos professores que atuam nessa modalidade educacional.

2 METODOLOGIA

O presente capítulo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e de cunho bibliográfico, desenvolvida a partir da análise e da articulação de produções científicas, obras clássicas e contemporâneas da área da Educação, documentos legais e estudos que discutem a Educação Profissional e Tecnológica, a formação de professores, os saberes docentes, a identidade profissional e os desafios pedagógicos da docência na contemporaneidade.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender a complexidade dos fenômenos educacionais a partir de suas múltiplas dimensões históricas, sociais, culturais e pedagógicas. Conforme Minayo (2008), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser reduzidos à quantificação, envolvendo o universo dos significados, das crenças, dos valores, das relações humanas e dos processos sociais construídos pelos sujeitos. Essa perspectiva possibilita compreender a docência na EPT como uma prática social complexa, marcada por trajetórias profissionais, experiências, saberes e constantes processos de ressignificação.

Em relação aos objetivos, este estudo apresenta caráter exploratório e descritivo. A pesquisa exploratória permite maior aproximação com o fenômeno investigado, tornando o problema mais explícito e possibilitando a ampliação do conhecimento sobre determinada temática. Gil (2002, p. 41) afirma que esse tipo de pesquisa tem como finalidade proporcionar “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Já o caráter descritivo possibilita analisar e apresentar características de determinados fenômenos, estabelecendo relações entre conceitos e perspectivas teóricas.

O percurso metodológico fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, compreendida como um procedimento que possibilita ao pesquisador estabelecer contato com o conhecimento já produzido sobre um determinado tema. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais previamente publicados, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos científicos, permitindo a análise crítica das diferentes produções existentes acerca do objeto investigado.

Nessa direção, Lakatos e Marconi (2003) destacam que a pesquisa bibliográfica não consiste na mera repetição do que já foi produzido sobre determinado assunto, mas possibilita novas interpretações, novos enfoques e diferentes análises sobre os fenômenos estudados. Assim, o desenvolvimento deste capítulo buscou promover o diálogo entre referenciais que abordam a constituição da identidade docente, os saberes necessários à prática educativa e as especificidades da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica.

Para a construção do referencial teórico, foram selecionados autores que contribuem significativamente para a compreensão da identidade e da profissionalização docente, como Nóvoa (1992; 2009), Tardif (2002), Pimenta (1999), Schön (2000), Freire (1996) e Shulman (1986), cujas produções permitem refletir sobre os conhecimentos que sustentam o exercício da docência, a prática reflexiva e a

constituição profissional do professor. No campo específico da Educação Profissional e Tecnológica, o estudo fundamenta-se nas contribuições de Frigotto (2001), Ciavatta (2005), Ramos (2014), Moura (2008; 2014), Machado (2008), Araújo (2008), Pacheco (2011), Pasqualli, Viella e Vieira (2023), bem como Dornelles, Castaman e Vieira (2021), autores que problematizam a trajetória histórica da EPT, a relação entre trabalho, ciência e tecnologia e os desafios relacionados à formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Também foram considerados documentos legais que estruturam a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 11.741/2008, que redimensiona a educação profissional técnica de nível médio, e a Lei nº 11.892/2008, responsável pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, marcos fundamentais para a compreensão da organização e dos princípios que orientam a EPT contemporânea.

A partir da análise crítica dos materiais selecionados, buscou-se compreender a docência na Educação Profissional e Tecnológica como uma atividade que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos técnicos. Ser professor nesse contexto envolve a construção permanente de uma identidade profissional, articulada aos saberes pedagógicos, científicos, tecnológicos e experienciais, comprometida com uma formação humana integral e com a preparação de sujeitos capazes de compreender criticamente as transformações do mundo do trabalho e da sociedade.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Refletir sobre a identidade docente na Educação Profissional e Tecnológica significa reconhecer que o ato de ensinar ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos técnicos ou científicos. O professor que atua nesse contexto constitui sua profissionalidade em um espaço marcado pela articulação entre diferentes saberes, pela relação com o mundo do trabalho, pelas transformações tecnológicas e pela necessidade permanente de compreender os sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, a identidade docente configura-se como uma construção histórica, social e profissional, desenvolvida ao longo das experiências formativas e das vivências no cotidiano escolar.

A discussão acerca da identidade profissional do professor tem encontrado em António Nóvoa uma das suas principais referências. Para o autor, a docência é uma profissão construída em permanente movimento, sendo constituída por trajetórias pessoais, experiências profissionais, valores e relações estabelecidas ao longo da carreira. Ao tratar da identidade docente, Nóvoa (1992, p. 16) afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Essa concepção

permite compreender que tornar-se professor na EPT é um processo contínuo de formação, marcado pela reflexão crítica sobre as práticas e pela reconstrução constante dos modos de ensinar.

Essa compreensão torna-se especialmente relevante na Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que muitos docentes ingressam nessa modalidade a partir de formações vinculadas às áreas técnicas, científicas ou tecnológicas, possuindo ampla experiência profissional em seus campos de atuação, mas nem sempre uma formação pedagógica inicial voltada para o exercício da docência. Pasqualli, Viella e Vieira (2023) evidenciam que essa realidade constitui um dos principais desafios da EPT brasileira, pois a expertise técnica não garante, por si só, a capacidade de planejar situações de aprendizagem, compreender os processos educativos ou estabelecer práticas pedagógicas coerentes com a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a construção da identidade docente na EPT exige a superação da concepção de que ensinar é uma habilidade naturalmente decorrente do domínio de determinado conteúdo. Como afirmam os estudos de Dornelles, Castaman e Vieira (2021), apoiando-se nas reflexões de Castaman e Vieira (2013, p. 8), “não basta ter competência técnica, domínio de conteúdo e a titulação compatível com a função ou ser um profissional de renome no mercado de trabalho para legitimar-se como professor”. A docência demanda conhecimentos próprios relacionados à didática, ao currículo, às metodologias de ensino, à avaliação e às relações humanas que constituem o processo educativo.

Ao discutir a natureza dos saberes docentes, Tardif (2002) argumenta que o trabalho do professor está fundamentado em uma pluralidade de conhecimentos provenientes de diferentes fontes sociais. Para o autor, os saberes docentes são constituídos pelos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, sendo construídos e reconstruídos continuamente ao longo da trajetória docente. Essa perspectiva é especialmente significativa para os professores da EPT, pois demonstra que a experiência técnica adquirida em determinada área representa apenas uma das dimensões que compõem a complexidade do exercício da docência.

Nesse mesmo horizonte, Pimenta (1999) defende que a identidade profissional docente é construída na interação entre teoria e prática, considerando a história de vida do professor, seus conhecimentos, seus valores e sua atuação no contexto escolar. A autora destaca que a profissão docente exige uma postura investigativa diante da própria prática, na qual ensinar significa analisar constantemente as experiências vividas, os desafios encontrados e as possibilidades de transformação do cotidiano educativo.

Essa visão aproxima-se das contribuições de Donald Schön (2000), que propõe a figura do profissional reflexivo. Para o autor, a atuação profissional não pode ser reduzida à aplicação mecânica de técnicas previamente estabelecidas, pois os contextos reais de trabalho apresentam situações complexas e imprevisíveis. Nesse sentido, a reflexão na ação e sobre a ação torna-se fundamental para que o professor

seja capaz de interpretar sua prática, tomar decisões e construir novos conhecimentos a partir das experiências cotidianas.

Na Educação Profissional e Tecnológica, essa dimensão reflexiva adquire ainda maior relevância diante das rápidas mudanças científicas e tecnológicas que transformam continuamente o mundo do trabalho. O professor da EPT precisa atualizar seus conhecimentos técnicos, mas também desenvolver sensibilidade pedagógica para compreender as necessidades dos estudantes e os objetivos formativos da educação. Como destaca Freire (1996, p. 43), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". A reflexão sobre o fazer pedagógico torna-se, portanto, condição essencial para a construção de uma docência comprometida com a qualidade da formação humana.

Além disso, a identidade do professor da EPT está relacionada ao reconhecimento de sua função social. Não se trata apenas de preparar profissionais aptos a executar tarefas técnicas, mas de contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender as dimensões sociais, políticas e éticas do trabalho e da tecnologia. Essa perspectiva dialoga com a concepção de educação defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), para os quais a formação profissional deve superar modelos fragmentados e instrumentais, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia em uma proposta de formação humana integral.

Dessa maneira, compreender a identidade docente na Educação Profissional e Tecnológica implica reconhecer a docência como um processo de permanente construção. O professor da EPT é resultado de suas experiências profissionais, de sua trajetória de formação e das relações estabelecidas com estudantes, colegas e instituições. Sua identidade se fortalece na articulação entre o conhecimento técnico, os saberes pedagógicos, a reflexão crítica e o compromisso com uma educação que possibilite aos sujeitos não apenas inserir-se no mundo do trabalho, mas compreendê-lo e transformá-lo.

4 SABERES DOCENTES E A ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO TÉCNICA E PEDAGÓGICA

Discutir a formação do professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica implica reconhecer que a docência se constitui por um conjunto complexo de conhecimentos, habilidades, valores e experiências que extrapolam o domínio de conteúdos específicos de uma determinada área. Embora o conhecimento técnico e científico seja indispensável para a atuação na EPT, ele não é suficiente para garantir práticas educativas capazes de promover a aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes. Ensinar exige compreender como os sujeitos aprendem, como os conhecimentos são organizados pedagogicamente e quais estratégias podem favorecer a construção crítica do saber.

Essa reflexão ganha relevância diante da realidade histórica da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, na qual muitos profissionais oriundos de cursos de bacharelado ou formações técnicas ingressam na carreira docente trazendo consigo uma sólida formação em suas áreas de conhecimento, mas sem uma preparação pedagógica sistematizada. Conforme apontam Pasqualli, Viella e Vieira (2023), a docência na EPT apresenta especificidades que exigem a construção de saberes próprios do campo educacional, tornando insuficiente a ideia de que a experiência profissional e o domínio técnico são suficientes para o exercício qualificado da profissão docente.

Essa problemática é sintetizada por Castaman e Vieira (2013, p. 8), citados por Dornelles, Castaman e Vieira (2021), ao afirmarem que "não basta ter competência técnica, domínio de conteúdo e a titulação compatível com a função ou ser um profissional de renome no mercado de trabalho para legitimar-se como professor". Tal afirmação evidencia uma questão central para a EPT: saber realizar uma atividade profissional não significa, necessariamente, possuir os conhecimentos necessários para ensinar essa atividade a outras pessoas. A docência demanda uma dimensão pedagógica própria, construída por meio de estudos, experiências, reflexões e processos permanentes de formação.

Ao analisar a natureza dos saberes docentes, Tardif (2002) defende que o professor mobiliza uma pluralidade de conhecimentos provenientes de diferentes fontes, os quais são construídos ao longo da formação inicial, da prática profissional e das interações estabelecidas no ambiente de trabalho. Para o autor, "o saber dos professores é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2002, p. 36). Essa concepção rompe com a visão de que o conhecimento docente se limita ao conteúdo disciplinar e permite compreender a complexidade envolvida no ato de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse mesmo sentido, Shulman (1986) contribui significativamente para o debate ao apresentar o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge – PCK). Para o autor, o professor necessita transformar o conhecimento específico de sua área em formas compreensíveis aos estudantes, considerando diferentes estratégias de ensino, exemplos, analogias e modos de representação do conteúdo. Portanto, o domínio científico de um campo profissional deve ser acompanhado da capacidade de mediar pedagogicamente esse conhecimento, tornando-o acessível e significativo no contexto da aprendizagem.

A importância da formação pedagógica também é discutida por Pimenta (1999), que compreende a docência como uma prática social marcada pela reflexão e pela constante reconstrução dos saberes profissionais. A autora destaca que a identidade do professor se constitui na articulação entre teoria e prática, considerando os conhecimentos acadêmicos, os saberes da experiência e a realidade concreta em que a ação educativa acontece. Dessa forma, a prática docente não deve ser compreendida como mera aplicação de

técnicas, mas como uma atividade intelectual que exige análise, planejamento, intencionalidade e compromisso social.

Nessa direção, Libâneo (2013) ressalta que o trabalho pedagógico do professor envolve a mediação entre o conhecimento historicamente produzido e o estudante, exigindo domínio dos conteúdos, compreensão dos processos de aprendizagem e capacidade de organizar metodologias adequadas aos diferentes contextos educativos. Para o autor, a Didática ocupa um papel fundamental na formação docente, pois possibilita refletir sobre as finalidades do ensino, os métodos utilizados e as relações estabelecidas no processo educativo.

A perspectiva freireana também amplia a compreensão sobre os saberes necessários à docência ao defender que ensinar exige uma postura ética, crítica e dialógica. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 25) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Tal concepção desloca o professor da posição de transmissor de informações para a condição de mediador de experiências educativas que valorizam a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, pois os processos formativos devem estabelecer relações entre os conhecimentos científicos, as tecnologias, as práticas profissionais e os contextos sociais nos quais os estudantes estão inseridos. Como destacam Pasqualli, Viella e Vieira (2023), os desafios enfrentados pelos docentes dos Institutos Federais revelam a necessidade de políticas de formação que considerem as particularidades da EPT e promovam o desenvolvimento de competências pedagógicas articuladas aos conhecimentos técnicos e científicos.

Além da formação inicial, a formação continuada assume um papel essencial na constituição dos saberes docentes. As constantes transformações tecnológicas, as mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas educacionais exigem que o professor mantenha uma postura investigativa e aberta à aprendizagem permanente. Nesse aspecto, Nóvoa (2009) defende que a formação docente deve ocorrer dentro da profissão, valorizando os espaços coletivos de reflexão, a troca de experiências e o desenvolvimento profissional colaborativo.

Assim, a qualidade da Educação Profissional e Tecnológica está diretamente relacionada ao reconhecimento da docência como uma profissão que exige conhecimentos próprios. O professor da EPT precisa articular saberes técnicos, científicos, pedagógicos e experienciais, transformando sua área de especialidade em experiências educativas significativas. A formação pedagógica deixa de ser um complemento secundário e passa a constituir um elemento essencial para a construção de práticas docentes críticas, inovadoras e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

5 TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A discussão sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica não pode ser dissociada da compreensão dos fundamentos que sustentam essa modalidade de ensino. Ao longo de sua trajetória histórica, a educação profissional no Brasil esteve marcada por tensões entre uma perspectiva voltada exclusivamente à formação de mão de obra para atender às demandas produtivas e outra comprometida com a formação humana ampla, crítica e emancipadora. Nesse cenário, pensar o papel do professor da EPT significa reconhecer sua responsabilidade na construção de processos educativos que articulem trabalho, ciência, tecnologia e cultura, superando modelos fragmentados de ensino.

Historicamente, a educação brasileira estruturou-se a partir de uma dualidade educacional que destinava diferentes projetos formativos aos distintos grupos sociais. Enquanto uma parcela da população tinha acesso a uma formação de caráter científico e propedêutico, outra era direcionada para uma educação profissional mais restrita, centrada no aprendizado de técnicas específicas para inserção no mercado de trabalho. Dornelles, Castaman e Vieira (2021) destacam que a história da Educação Profissional e Tecnológica foi permeada por essa separação entre formação geral e formação para o trabalho, o que reforçou desigualdades sociais e educacionais presentes na sociedade brasileira.

Ao analisar essa trajetória, Kuenzer (2000) afirma que a dualidade entre educação geral e educação profissional representa uma das marcas históricas da organização escolar brasileira, reproduzindo a divisão social do trabalho. Tal concepção contribuiu para a construção de uma educação que, durante muito tempo, destinou aos trabalhadores uma formação limitada à execução de tarefas, afastando-os do acesso ao conhecimento científico e da compreensão crítica dos processos sociais e tecnológicos que constituem o mundo do trabalho.

Nesse contexto, a concepção contemporânea de Educação Profissional e Tecnológica busca romper com essa lógica reducionista. Frigotto (2001) defende que o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo, uma vez que constitui uma dimensão essencial da existência humana e da produção histórica da sociedade. Para o autor, a educação não deve restringir-se à preparação de indivíduos adaptáveis às exigências do mercado, mas contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente os processos produtivos, sociais e culturais.

Essa perspectiva é aprofundada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao defenderem a necessidade de uma formação integrada, capaz de superar a fragmentação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais. Conforme os autores:

> “A formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 85).

Essa reflexão é especialmente relevante para a atuação docente na EPT, pois evidencia que ensinar nesse contexto significa promover a integração entre teoria e prática, conhecimento científico e experiência profissional, técnica e pensamento crítico.

Na mesma direção, Ramos (2014) argumenta que a formação integrada representa uma possibilidade de construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento omnilateral do sujeito, ou seja, uma formação que contemple as múltiplas dimensões humanas e permita ao estudante compreender a realidade em sua complexidade. Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica ultrapassa uma visão utilitarista de ensino e assume o compromisso com a formação intelectual, cultural, ética e política dos indivíduos.

Ao tratar da relação entre educação e trabalho, Ciavatta (2005) destaca que a formação integrada pressupõe uma concepção de educação que considere o estudante em sua totalidade, articulando conhecimentos técnicos e científicos com a compreensão histórica das relações sociais. A autora defende que a integração curricular não consiste apenas na aproximação de disciplinas, mas na construção de uma proposta educativa que possibilite ao estudante interpretar criticamente a realidade e atuar de forma consciente na sociedade.

Essas discussões possuem implicações diretas na prática do professor da Educação Profissional e Tecnológica. O docente da EPT precisa compreender que sua função vai além de ensinar procedimentos técnicos ou preparar estudantes para determinadas ocupações. Sua atuação envolve mediar a construção de conhecimentos que permitam aos sujeitos compreenderem as transformações científicas e tecnológicas, os processos de produção, as relações de trabalho e os impactos sociais decorrentes dessas mudanças.

Nesse sentido, Pacheco (2011), ao discutir a concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, defende um projeto educativo fundamentado na integração entre ensino, pesquisa e extensão, orientado pela formação cidadã e pela produção social do conhecimento. Os Institutos Federais surgem, portanto, com a proposta de consolidar uma educação profissional comprometida com o desenvolvimento regional, a inclusão social e a formação integral dos estudantes.

A docência nesse contexto exige uma postura crítica e investigativa diante das constantes transformações da sociedade contemporânea. As inovações tecnológicas, a automação dos processos produtivos, a digitalização das relações de trabalho e a rápida produção de novos conhecimentos exigem que o professor esteja em permanente processo de atualização. Contudo, como alerta Saviani (2008), a função social da educação não se reduz à adaptação dos indivíduos às mudanças do mundo produtivo, mas envolve a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Dessa maneira, o professor da Educação Profissional e Tecnológica assume o papel de mediador entre os conhecimentos científicos e tecnológicos e a realidade vivida pelos estudantes. Seu trabalho

consiste em promover experiências educativas que articulem competência técnica, pensamento crítico, ética, cidadania e consciência social, possibilitando que os estudantes não sejam apenas trabalhadores preparados para executar funções, mas sujeitos capazes de compreender, transformar e participar ativamente da sociedade.

Assim, a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e formação humana integral constitui um dos pilares da Educação Profissional e Tecnológica contemporânea. Compreender essa articulação é fundamental para a construção da identidade docente na EPT, pois orienta práticas pedagógicas que superam a fragmentação do conhecimento e reafirmam o compromisso da educação com o desenvolvimento pleno do ser humano.

6 OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ser professor na Educação Profissional e Tecnológica na contemporaneidade significa atuar em um cenário marcado por profundas transformações científicas, tecnológicas, sociais e culturais. As mudanças no mundo do trabalho, o avanço das tecnologias digitais, a emergência de novas profissões e a necessidade de formação para realidades cada vez mais complexas exigem do docente uma postura de constante atualização, reflexão e reconstrução de sua prática pedagógica. Nesse contexto, a formação docente deixa de ser compreendida como um momento concluído na graduação e passa a constituir um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Ao refletir sobre os desafios da formação de professores no século XXI, Nóvoa (2009) destaca que a profissão docente precisa ser fortalecida a partir da própria experiência da profissão, valorizando os processos coletivos de aprendizagem entre pares, a partilha de experiências e a reflexão sobre a prática. Para o autor, “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 3), reconhecendo que o desenvolvimento profissional acontece no diálogo entre conhecimentos teóricos, experiências vividas e desafios encontrados no cotidiano escolar.

Essa perspectiva torna-se especialmente significativa na Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que os docentes atuam em um campo no qual as transformações científicas e tecnológicas ocorrem de maneira acelerada. O conhecimento técnico adquirido durante a formação inicial pode rapidamente tornar-se insuficiente diante das mudanças nos processos produtivos e das novas demandas sociais. Entretanto, atualizar-se tecnicamente não representa o único desafio do professor da EPT; é igualmente necessário desenvolver competências pedagógicas que permitam transformar os avanços científicos e tecnológicos em experiências de aprendizagem críticas e significativas.

Nesse sentido, Moran (2015) argumenta que a educação contemporânea exige professores capazes de inovar suas práticas, utilizar tecnologias de forma intencional e promover metodologias que favoreçam

a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Contudo, a inovação pedagógica não pode ser reduzida ao simples uso de ferramentas digitais. Ela exige planejamento, intencionalidade educativa e uma compreensão crítica acerca dos objetivos da formação humana.

A incorporação das tecnologias no contexto da Educação Profissional e Tecnológica deve estar associada à construção de práticas pedagógicas que promovam investigação, criatividade, resolução de problemas e articulação entre teoria e prática. Assim, o professor deixa de ocupar exclusivamente o papel de transmissor de informações e assume a função de mediador, orientador e incentivador da construção do conhecimento, favorecendo o protagonismo estudantil.

A concepção de professor como sujeito reflexivo, proposta por Schön (2000), também contribui para compreender os desafios da docência na EPT. De acordo com o autor, os profissionais atuam em contextos marcados por situações singulares e incertas, que exigem capacidade de analisar os problemas presentes na prática e construir novas possibilidades de ação. A reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação permitem ao professor transformar suas experiências cotidianas em oportunidades permanentes de aprendizagem profissional.

Essa dimensão reflexiva aproxima-se das contribuições de Freire (1996, p. 39), quando afirma que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". A formação docente, nessa perspectiva, não se limita à acumulação de cursos ou certificações, mas envolve um movimento constante de análise, reconstrução e aperfeiçoamento da própria ação pedagógica.

As pesquisas de Pasqualli, Viella e Vieira (2023) evidenciam que os docentes da Educação Profissional e Tecnológica enfrentam desafios relacionados à constituição de sua identidade profissional, à necessidade de articulação entre saberes técnicos e pedagógicos e à construção de processos formativos que atendam às especificidades dessa modalidade de ensino. De forma semelhante, Dornelles, Castaman e Vieira (2021) ressaltam que a formação dos professores da EPT deve considerar as particularidades desse campo educacional, superando uma concepção tecnicista de ensino e valorizando uma prática pedagógica comprometida com a formação integral dos estudantes.

Diante dessas exigências, torna-se fundamental compreender o professor da EPT como um profissional que aprende continuamente. Sua atuação demanda domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos de sua área, mas também sensibilidade para compreender os estudantes, capacidade de trabalhar de maneira interdisciplinar, abertura para a inovação e compromisso ético com uma educação democrática e emancipadora.

Portanto, os desafios contemporâneos da docência na Educação Profissional e Tecnológica reforçam a necessidade de políticas institucionais de formação continuada que valorizem o desenvolvimento profissional dos docentes. Investir na formação do professor significa reconhecer que a qualidade da EPT

está diretamente relacionada à capacidade de seus profissionais de integrar saberes técnicos, pedagógicos, científicos e humanos em práticas educativas capazes de responder às demandas da sociedade contemporânea sem abandonar o compromisso com a formação crítica e integral dos sujeitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica implica reconhecer a complexidade que caracteriza o exercício de ensinar em um campo marcado pela articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e formação humana. Ao longo deste capítulo, evidenciou-se que ser professor na EPT não significa apenas dominar conhecimentos técnicos relacionados a uma determinada profissão, mas construir uma identidade docente fundamentada em saberes pedagógicos, experiências profissionais, reflexão crítica e compromisso social.

As discussões realizadas permitiram compreender que a identidade docente é um processo dinâmico e contínuo, construído ao longo da trajetória pessoal e profissional do educador. As contribuições de Nóvoa, Tardif, Pimenta e Schön demonstram que o professor se constitui na relação entre seus conhecimentos, suas experiências, sua prática e os processos permanentes de formação. Dessa forma, a docência deve ser compreendida como uma profissão que possui conhecimentos próprios e que exige constante desenvolvimento profissional.

No contexto específico da Educação Profissional e Tecnológica, os desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que muitos profissionais ingressam na carreira docente trazendo consigo um sólido conhecimento técnico, mas necessitando ampliar seus conhecimentos relacionados aos processos pedagógicos. Nesse sentido, os estudos de Pasqualli, Viella e Vieira (2023) e Dornelles, Castaman e Vieira (2021) reforçam a necessidade de superar a concepção de que a experiência profissional ou o domínio de conteúdos são suficientes para legitimar o exercício da docência.

Além disso, a EPT contemporânea demanda um professor capaz de compreender o trabalho como princípio educativo e de promover uma formação que integre conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanos. As contribuições de Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani e demais estudiosos da área evidenciam a importância de uma educação profissional comprometida não apenas com a preparação para o mercado de trabalho, mas com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade em que vivem.

As transformações tecnológicas e sociais da atualidade ampliam ainda mais a responsabilidade do docente da EPT, exigindo abertura à inovação, utilização crítica das tecnologias, desenvolvimento de metodologias significativas e disposição para a aprendizagem permanente. Nesse cenário, a formação continuada deixa de representar uma escolha individual e passa a constituir uma necessidade inerente ao próprio exercício da profissão docente.

Conclui-se, portanto, que o professor da Educação Profissional e Tecnológica é um sujeito em permanente construção, cuja atuação exige a integração entre conhecimentos técnicos, saberes pedagógicos, experiências profissionais e compromisso com a formação humana integral. Fortalecer a identidade docente e investir em processos formativos contínuos significa fortalecer a própria EPT como um espaço de produção de conhecimento, desenvolvimento científico e transformação social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-68, maio/ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. *Revista Exitus*, Santarém, v. 11, e020133, 2021.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

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

PASQUALLI, Roberta; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Desafio da docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 39, e73172, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, Marise. História e política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

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

TRANSVERSALIDADE NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA[1]

TRANSVERSALITY IN THE HISTORY AND SOCIOLOGY CURRICULUM: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR ANTI-RACIST EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-039

Matheus de Souza Rodrigues
Bolsista doutorando do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9889-0725

RESUMO

A transversalidade no currículo escolar, especialmente no ensino das relações étnico-raciais, busca integrar temas como História e Cultura Afro-brasileira e Africana de forma contínua e multidisciplinar, abordando questões sociais, culturais e políticas em diversas disciplinas. Essa abordagem tem grande relevância para promover uma educação crítica, inclusiva e antirracista, ampliando a compreensão dos alunos sobre as desigualdades e as dinâmicas sociais. No entanto, a implementação dessa prática enfrenta desafios significativos, como a falta de formação específica dos professores, resistência social e escassez de recursos didáticos. A Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, representa um avanço, mas sua aplicação efetiva depende de superar esses obstáculos. A formação contínua dos educadores é essencial para garantir que os temas étnico-raciais sejam tratados de maneira adequada e eficaz nas escolas. Através de uma metodologia qualitativa, este estudo aborda como a transversalidade pode ser aplicada nas disciplinas escolares e discute os desafios que dificultam sua implementação, ressaltando a importância da capacitação dos professores para a construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

Palavras-chave: Transversalidade; Educação Étnico-Racial; História; Sociologia; Formação de Professores.

ABSTRACT

Transversality in the school curriculum, especially in the teaching of ethnic-racial relations, seeks to integrate topics such as Afro-Brazilian and African History and Culture in a continuous and multidisciplinary manner, addressing social, cultural, and political issues in various disciplines. This

[1] Este artigo científico foi apresentado como requisito para a aprovação na disciplina de TCC de História.

approach is highly relevant for promoting critical, inclusive, and anti-racist education, broadening students' understanding of inequalities and social dynamics. However, the implementation of this practice faces significant challenges, such as the lack of specific training for teachers, social resistance, and a shortage of teaching resources. Law 10.639/03, which establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, represents a step forward, but its effective application depends on overcoming these obstacles. The continuous training of educators is essential to ensure that ethnic-racial issues are addressed appropriately and effectively in schools. Using a qualitative methodology, this study addresses how transversality can be applied in school subjects and discusses the challenges that hinder its implementation, emphasizing the importance of teacher training for building a more just and anti-racist society.

Keywords: Transversality; Ethnic-Racial Education; History; Sociology; Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

A transversalidade no currículo escolar tem se consolidado como uma abordagem pedagógica fundamental para o tratamento de temas que, por sua complexidade e relevância social, não podem restringir-se a uma única disciplina. Entre esses temas, as relações étnico-raciais ocupam lugar central, uma vez que envolvem dimensões históricas, culturais, políticas e sociais que atravessam todo o conhecimento escolar. Integrar questões como a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana de maneira contínua e multidisciplinar – em disciplinas como História, Sociologia, Geografia e Língua Portuguesa – permite aos alunos uma compreensão mais crítica e contextualizada das desigualdades e dinâmicas que marcam a sociedade brasileira, como defendem Libâneo (2013), Saviani (2005) e Freire (1987).

No escopo da promulgação da Lei 10.639/03, esta representou um avanço significativo ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio. Contudo, a mera existência do dispositivo legal não garante sua efetivação. A implementação dessa política esbarra em obstáculos concretos: a resistência de setores conservadores, que enxergam a educação antirracista como uma agenda ideológica ou divisiva; a escassez de materiais didáticos adequados, que limitam o aprofundamento dos conteúdos; e, sobretudo, a precariedade da formação docente, que deixa os professores despreparados para abordar temas complexos como o racismo estrutural e as contribuições das culturas afro-brasileiras e africanas.

Diante desse cenário, a questão que orienta este artigo é: como a transversalidade no currículo escolar, especialmente no ensino das relações étnico-raciais em História e Sociologia, pode promover uma educação crítica e inclusiva, e quais são os principais desafios à sua implementação?

O objetivo geral é discutir a importância da transversalidade para a construção de uma educação antirracista, integrando questões sociais, culturais e políticas nas diversas disciplinas. Especificamente,

buscamos: a) analisar o conceito de transversalidade e sua aplicabilidade na integração de temas étnico-raciais em História e Sociologia; b) identificar os desafios à sua implementação – formação insuficiente dos professores, resistência social e escassez de recursos didáticos; c) examinar a contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Lei 10.639/03 para a promoção de uma educação étnico-racial; e d) discutir a importância da formação de professores para a efetivação dessa abordagem, considerando as barreiras existentes e a necessidade de capacitação contínua.

A metodologia adotada é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise teórica, com levantamento de estudos anteriores e relatos de professores sobre as dificuldades no ensino das questões raciais. Por meio dessa abordagem, o artigo visa contribuir para o debate sobre as condições necessárias para que a transversalidade se efetive como prática cotidiana nas escolas, superando o caráter meramente prescritivo da legislação.

Com isso, a formação de professores – compreendida não como treinamento técnico, mas como processo de reflexão crítica e transformação pessoal – emerge como elemento central para que os educadores se tornem agentes de uma educação que reconheça a diversidade e combata ativamente o racismo estrutural.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA TRANSVERSALIDADE NO CURRÍCULO

A transversalidade é um conceito central nas discussões pedagógicas contemporâneas e tem como base a ideia de que determinados temas, muitas vezes marginalizados ou tratados de forma isolada, devem ser abordados de maneira integrada e contínua ao longo de diversas disciplinas, proporcionando um aprendizado mais contextualizado e relevante. A transversalidade no currículo visa conectar diferentes áreas do conhecimento a partir de um tema comum, permitindo que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos e as realidades sociais, culturais e políticas em que estão inseridos. Para Libâneo (2013), a transversalidade é uma prática pedagógica que permite a integração de temas sociais e culturais, enriquecendo o currículo e tornando-o mais relevante para a formação crítica dos estudantes.

No contexto da educação para as relações étnico-raciais, a transversalidade assume um papel ainda mais importante, pois oferece uma abordagem interdisciplinar capaz de integrar o ensino de questões raciais em diferentes disciplinas, como História, Sociologia e Geografia. Isso garante que os estudantes possam compreender as dimensões sociais, históricas e culturais das relações étnico-raciais de forma ampla, sem reduzi-las a um único momento ou área do currículo escolar. Como Saviani (2005) sugere, a educação deve ser um processo dinâmico e interligado, onde os conteúdos se conectam de maneira a fornecer uma compreensão integral das questões sociais e culturais.

O conceito de transversalidade, portanto, não se limita a tratar de questões étnico-raciais de forma pontual, mas propõe que esses temas sejam parte integrante do processo de ensino-aprendizagem,

contribuindo para uma formação crítica e cidadã. Por sua vez, Freire (1987) defende, em seus trabalhos sobre educação crítica e libertadora, a ideia de que os conteúdos devem permitir conexões entre os conhecimentos e as realidades sociais dos alunos, favorecendo uma educação mais justa e igualitária. Essa abordagem vai ao encontro da ideia de integrar os temas raciais em várias disciplinas, de modo a fomentar uma compreensão mais ampla da sociedade e dos processos de discriminação racial.

Mais recentemente, Costa Neto (2021) também destaca a importância da educação para as relações étnico-raciais, argumentando que a transversalidade é uma ferramenta eficaz para desconstruir as narrativas históricas e culturais que perpetuam a marginalização de grupos étnicos, especialmente os povos afro-brasileiros e indígenas.

Em relação à educação étnico-racial, a Lei 10.639/03, sancionada em 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio, o que implica a integração transversal desses temas no currículo escolar. Dias (2012) observa que a formação de professores deve incluir uma abordagem contínua da diversidade étnico-racial, permitindo que os educadores integrem esses conteúdos nas práticas pedagógicas de forma eficaz e contextualizada. Gomes (2008), por sua vez, defende que a educação para a diversidade étnico-racial deve ser encarada como um projeto emancipatório, no qual o reconhecimento das culturas afro-brasileiras se torna um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Em consonância, Oliveira e Silva (2017) argumentam que a recepção da Lei 10.639/03 nas escolas depende da formação inicial dos professores, que devem estar preparados para lidar com as questões raciais de maneira crítica, implementando práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade.

Com isso, a transversalidade no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, portanto, implica um trabalho que deve ultrapassar as fronteiras da disciplina de História e Sociologia. Isso significa que os temas relacionados a essas culturas devem estar presentes também nas aulas de Geografia, Filosofia, Língua Portuguesa e outras áreas, de forma a reforçar o entendimento crítico dos estudantes sobre a complexidade das relações sociais e étnico-raciais no Brasil. A integração multidisciplinar proporciona uma compreensão mais profunda e integrada dos conteúdos, ajudando a formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer as desigualdades e atuar ativamente em sua superação.

A Lei 10.639/03, sancionada no Brasil em 2003, é um marco importante na luta pela promoção da igualdade racial nas escolas, pois estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa legislação também implica a incorporação desses temas de maneira transversal no currículo escolar, ou seja, deve ser abordada em diversas disciplinas e não apenas em uma área específica, como História. Essa abordagem visa garantir que os alunos compreendam as contribuições de povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade

brasileira de uma maneira integrada e contextualizada, rompendo com a ideia de que tais conteúdos são apenas complementares ou marginalizados.

A Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), complementam e orientam a implementação da Lei 10.639/03. Elas estabelecem que a educação étnico-racial deve ser transversal a todas as disciplinas, e não tratada de forma isolada. As DCNs para a Educação Básica propõem que os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira sejam trabalhados nas diversas áreas do conhecimento, como parte de uma formação cidadã que valorize a diversidade e combata o racismo estrutural presente na sociedade (Porto; Silva; Souza, 2023).

Um dos aspectos da transversalidade no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana implica um trabalho que deve ultrapassar as fronteiras da disciplina de História. Nisto, significa que os temas relacionados a essas culturas devem estar presentes também nas aulas de Sociologia, Geografia, Filosofia, Língua Portuguesa e outras áreas, de forma a reforçar o entendimento crítico dos estudantes sobre a complexidade das relações sociais e étnico-raciais no Brasil.

A Sociologia, por exemplo, pode utilizar-se da transversalidade para explicar o racismo estrutural e as suas implicações nas relações sociais, econômicas e políticas. Já a Geografia pode discutir as territorialidades das populações negras no Brasil e na África, destacando a diáspora africana e suas consequências. Além disso, as Línguas e Literaturas podem ser utilizadas para explorar as contribuições literárias dos escritores afro-brasileiros e as linguagens utilizadas nas comunidades negras.

Essa integração multidisciplinar proporciona uma compreensão mais profunda e integrada dos conteúdos, ajudando a formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer as desigualdades e atuar ativamente em sua superação. O ensino transversal também permite que o estudante veja a História não como uma sequência linear de fatos desconectados, mas como um processo dinâmico e contínuo, onde as questões raciais e sociais são parte integrante da construção do conhecimento.

3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A educação étnico-racial no Brasil tem como um de seus pilares a integração das disciplinas de História e Sociologia, que, quando articuladas, proporcionam uma compreensão aprofundada das relações sociais, culturais e políticas que moldam as desigualdades no país. Partindo da distinção elaborada por Pierre Bourdieu e Roger Chartier (2011) entre o trabalho do sociólogo e o historiador, é possível refletir sobre como esses campos do saber se interligam no combate ao racismo estrutural.

A História, segundo os autores, tem o papel de revelar a construção dos campos sociais e das relações de poder, permitindo que se compreendam as raízes coloniais que geraram e perpetuaram as hierarquias raciais e a escravidão. Por meio do estudo histórico, os estudantes podem analisar como eventos passados

influenciam as dinâmicas contemporâneas, percebendo as origens do racismo institucional e da marginalização de povos africanos e afro-brasileiros. Por outro lado, a Sociologia, ao focar nas estruturas e práticas sociais vigentes, ajuda a entender como essas desigualdades se reproduzem no presente – especialmente no acesso a direitos, educação, saúde e mercado de trabalho. Ambos os campos se preocupam em desnaturalizar o que é tomado como dado pela sociedade: a História desmistifica as narrativas estabelecidas, enquanto a Sociologia desvela as estruturas invisíveis que sustentam as desigualdades.

Essa compreensão das dinâmicas de poder não é meramente acadêmica, todavia constitui ferramenta fundamental para a formação de uma cidadania crítica. Ao estudar a História da África, a escravidão no Brasil, a luta do movimento negro e as contribuições de povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade, os alunos desenvolvem uma visão crítica sobre as injustiças do passado e seu impacto nas desigualdades contemporâneas (Gato, 2024; Bessa; Rocha, 2018). Simultaneamente, a Sociologia oferece subsídios para entender que o racismo não é uma falha individual ou resquício do passado, mas um fenômeno sistêmico e enraizado nas estruturas da sociedade, manifestando-se em discriminação institucional e na herança colonial. Dessa forma, ao problematizar o racismo, as desigualdades sociais e as relações de poder, essas disciplinas não se limitam a formar indivíduos com conhecimento técnico; buscam promover cidadãos engajados e críticos, capazes de identificar práticas discriminatórias e atuar para transformá-las.

Para além da análise crítica, a História e a Sociologia configuram-se como espaços de contestação e resistência simbólica. Conforme Bourdieu e Chartier (2011), a educação não é um campo neutro, mas palco de disputas narrativas. Ao incluir as histórias de resistência do povo negro – dos quilombos às lutas abolicionistas e às movimentações contemporâneas, como o movimento negro e o antirracista – o currículo desafia as visões hegemônicas e eurocêntricas que dominaram o ensino por tanto tempo. A Sociologia, por sua vez, contribui ao estudar criticamente as estruturas que permitem a manutenção do racismo, oferecendo exemplos concretos de luta por igualdade e dignidade. Portanto, ao revelar tanto as opressões quanto as formas de resistência, essas disciplinas se afirmam como instrumentos vivos para a construção de uma educação antirracista e transformadora.

4 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA TRANSVERSALIDADE NAS ESCOLAS

A transversalidade no ensino de História e Sociologia voltada para as relações étnico-raciais é um dos grandes desafios na educação brasileira. Apesar de haver um respaldo legal por meio da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a implementação dessa abordagem ainda enfrenta diversos obstáculos. Os desafios principais estão relacionados à resistência de setores conservadores da sociedade, à escassez de recursos didáticos adequados e – como veremos na seção

seguinte – às lacunas na formação docente. Neste momento, concentramo-nos nos dois primeiros obstáculos.

4.1 RESISTÊNCIA DE SETORES DA SOCIEDADE

Um dos desafios na implementação da transversalidade do ensino de História e Sociologia é a resistência de setores da sociedade, que muitas vezes consideram que a inclusão de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais na educação seja desnecessária ou até divisiva. Em diversos contextos, especialmente em algumas regiões do Brasil, há um desconforto em se discutir o racismo nas escolas, com críticas de que esse tipo de abordagem pode gerar divisões e preconceitos entre os alunos.

Em muitos casos, essa resistência vem de grupos conservadores que ainda veem o racismo como um problema individual ou, até mesmo, como algo superado pela abolição da escravidão (Wink, 2023). Essa visão impede que se reconheça o racismo estrutural que persiste em diversos âmbitos da sociedade, como na educação, no mercado de trabalho, e no acesso aos direitos básicos (Corrêa; Foster; Custódio, 2022). A resistência também pode manifestar-se no interior das próprias escolas, quando gestores ou docentes evitam o tema por receio de conflitos ou por desconhecimento, o que acaba por silenciar o debate sobre o racismo (2024).

Essa resistência também pode ser vista no campo das políticas públicas, onde algumas iniciativas dos movimentos negros são questionadas e até deslegitimadas por parte de setores que consideram que o país já teria superado as desigualdades raciais (Madeira; Gomes, 2018). Nesse contexto, Silva (2024) chama atenção para como as lutas simbólicas, como a luta contra o racismo, são muitas vezes confrontadas por forças que desejam manter o status quo das relações de poder. Segundo a autora, o campo educacional é um dos espaços onde tais lutas acontecem, e onde as resistências tendem a se articular contra qualquer mudança que implique um desafio às hierarquias sociais estabelecidas.

4.2 ESCASSEZ DE RECURSOS DIDÁTICOS ADEQUADOS

A escassez de recursos didáticos adequados é um problema central para a implementação eficaz do ensino de História e Sociologia voltado para as relações étnico-raciais. Embora o Brasil tenha avançado na criação de legislação e diretrizes curriculares, a disponibilidade de materiais pedagógicos que abordem essas questões de forma aprofundada e crítica é ainda muito limitada. A maior parte dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas e privadas no Brasil não trata com a profundidade necessária os temas de História da África, Cultura Afro-brasileira e movimentos de resistência negra. Não só isso, como a falta de materiais atualizados e adaptados às diferentes realidades das escolas brasileiras impede que esses conteúdos sejam discutidos de forma ampla e contextualizada.

Muitos dos recursos didáticos disponíveis nas escolas abordam as questões étnico-raciais de forma superficial, frequentemente tratando a história da escravidão como uma narrativa desconectada, e não como parte de um processo contínuo de opressão e resistência. A abordagem simplificada do conteúdo compromete a eficácia do ensino, tornando-o muitas vezes ineficaz no combate ao racismo (Mota, 2021).

Coelho e Coelho (2021) também argumentam que, para uma implementação eficaz do ensino de sobre relações étnico-raciais, é fundamental que o currículo seja complementado com materiais diversificados que possam proporcionar uma análise crítica sobre a sociedade brasileira e suas desigualdades. A criação de livros didáticos que tratem do racismo (que é estrutural da nossa sociedade), das contribuições afro-brasileiras e da história da África de forma contextualizada é um passo necessário para combater essas deficiências.

Superar esses dois obstáculos – resistência social e carência de materiais – é condição necessária, mas não suficiente. A formação docente, como se verá a seguir, constitui o pilar central para que a transversalidade se efetive de maneira crítica e significativa.

5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Bem, chegamos à formação de professores, sendo um elemento essencial para a implementação eficaz do ensino transversal, especialmente quando se trata de questões étnico-raciais. A capacitação docente – ainda que haja uma sobrecarga exagerada no eixo professor – garante, minimamente, que o ensino de História, Sociologia e outras disciplinas que abordam relações étnico-raciais seja realizado de maneira adequada, crítica e eficaz. Para que a transversalidade, com o foco nas relações raciais, seja concretizada, os professores devem estar preparados – na medida do possível – tanto com conhecimentos teóricos quanto com ferramentas pedagógicas específicas para enfrentar as complexidades e desafios do tema.

5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRIORIDADE

A formação contínua dos docentes é uma necessidade fundamental para o sucesso do ensino de relações étnico-raciais, pois permite que os educadores atualizem seus conhecimentos, reflitam sobre sua prática pedagógica e incorporem novas abordagens. Freire (1996), por exemplo, defende que a educação deve ser um processo dinâmico, onde o educador é também um sujeito do aprendizado, premissa que se aplica diretamente à preparação para temas sensíveis como a questão racial.

Contudo, a realidade concreta revela lacunas significativas: muitos professores ainda não dispõem das ferramentas pedagógicas necessárias para abordar temas como o racismo estrutural, a história da escravidão e as contribuições das culturas afro-brasileira e africana. Embora a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais prevejam a inclusão desses conteúdos, a formação pedagógica nos cursos de graduação e nas redes de ensino frequentemente os trata de forma superficial, quando os aborda. Nesse

sentido, a falta de capacitação e o despreparo dos docentes têm sido apontados como obstáculos centrais para uma educação eficaz sobre as questões raciais (Silva; Almeida; Lima, 2025). Como destaca Freire (1996, s/p), a educação é um ato de intervenção no mundo – e essa intervenção, para ser transformadora, exige que o educador esteja instrumentalizado para romper com práticas que, mesmo involuntariamente, reproduzem desigualdades.

5.2 O PROFESSOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Para Souza (2012), a formação de professores deve ser encarada como um processo de transformação social. Ao prepararem-se para discutir e abordar temas étnico-raciais, os educadores não apenas cumprem uma função educacional, assim como se tornam agentes ativos na promoção de mudanças sociais. A autora defende a ideia de que os professores devem ser formados – desde a formação inicial – para reconhecer a diversidade cultural e racial, desafiando as desigualdades e o racismo institucionalizado.

Não à toa, o conceito de educação para a liberdade, presente em Freire (1999), também se aplica à formação dos docentes, que devem se capacitar não apenas para ensinar, mas para libertar os alunos das opressões que marcam a sociedade, como o racismo e outras práticas discriminatórias. Cavalcante (2024), mais recentemente, evoca a ideia de que a formação de professores e de toda comunidade escolar é inegociável na desconstrução dos estigmas e preconceitos, à medida que a educação tem o poder de transformar a sociedade ao promover a igualdade de oportunidades e a compreensão das desigualdades sociais.

5.3 DESAFIOS E OBSTÁCULOS À FORMAÇÃO EFETIVA

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação étnico-racial têm um papel fundamental ao determinarem que o ensino dessas relações seja transversal, mas a efetiva implementação depende da qualidade da formação oferecida aos professores e à comunidade escolar. A formação adequada deve garantir que os docentes não apenas conheçam as orientações curriculares, assim como, também, saibam aplicá-las e mediá-las no contexto da sala de aula, desenvolvendo atividades que promovam diálogo, reflexão e compreensão crítica. A esse respeito, Gomes (2012; 2017) afirma que as políticas educacionais de inclusão racial, embora avançadas, demandam mais do que um currículo escolar colonizado; trata-se fundamentalmente de uma "luta contra hegemônica no campo educacional" que está no cerne do processo de emancipação social da educação.

Contudo, a implementação dessa formação esbarra em obstáculos concretos. A escassez de recursos e a falta de políticas públicas adequadas voltadas para a formação continuada são desafios importantes, pois a infraestrutura educacional robusta — com programas de capacitação, acesso a materiais didáticos e apoio institucional — é frequentemente insuficiente (Nascimento; Oliveira, 2023). Além disso, a resistência à

formação sobre temas étnico-raciais também se manifesta quando setores conservadores percebem a educação sobre racismo como uma agenda ideológica ou divisiva (Miranda, 2020).

Nesse contexto, os professores que se dedicam a se especializar na área o fazem não apenas para aprimorar práticas, mas como processo de autodescoberta e formação pessoal. Como destacou a professora Cristiane em uma de suas falas: "é preciso munição" para desafiar o senso comum sobre as relações raciais (Pérez, 2020). Os relatos obtidos evidenciam os múltiplos entraves à implementação da Lei 10.639/03 — racismo epistêmico, infraestrutura inadequada (que dificulta o uso de recursos audiovisuais), escassez de materiais didáticos, falta de habilidade da gestão pedagógica para propor revisões curriculares e oferta limitada de formação. Consequentemente, os professores relatam não se sentirem devidamente preparados para ensinar sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, nem para promover a educação étnico-racial. A formação, portanto, configura-se como o principal obstáculo à efetivação da Lei, mas também como a principal solução, uma vez que são os docentes os responsáveis por mediar o processo de ensino-aprendizagem (Pérez, 2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma que a transversalidade no currículo constitui uma estratégia indispensável para a educação antirracista, ao permitir que as relações étnico-raciais sejam tratadas de forma contínua e interdisciplinar, para além dos muros da disciplina de História.

Contudo, a efetivação dessa abordagem não se resolve apenas com marcos legais como a Lei 10.639/03. A resistência de setores conservadores, a carência de materiais didáticos adequados e, sobretudo, a precariedade da formação docente emergem como barreiras concretas que exigem ações articuladas no âmbito das políticas públicas e das instituições de ensino.

Um aspecto frequentemente negligenciado nesse debate é a sobrecarga de trabalho dos professores da educação básica, que, imersos em extensas jornadas em sala de aula, atividades burocráticas e gestão de turmas, dispõem de reduzido ou nenhum tempo para atividades de pesquisa, atualização teórica e extensão. Essa falta de tempo inviabiliza o aprofundamento necessário em temas complexos como o racismo estrutural, a história da África e as culturas afro-brasileiras, relegando a formação continuada a um plano secundário ou, quando oferecida, a momentos pontuais e descontextualizados. Sem condições materiais e temporais para estudar, refletir e trocar experiências, o professor torna-se refém de um saber prático que, muitas vezes, reproduz visões simplificadas ou estereotipadas, comprometendo a qualidade da educação étnico-racial.

Nesse cenário, a formação continuada de professores – compreendida não como treinamento técnico, mas como processo de reflexão crítica e autotransformação – revela-se o elemento central para superar tais obstáculos. Contudo, para que essa formação seja efetiva, é imprescindível (ou melhor, faz-se

necessário) que as redes de ensino e as universidades criem condições reais – como redução de carga horária, incentivo à pesquisa-ação e parcerias com instituições de extensão – que permitam aos docentes dedicar-se ao estudo e à prática antirracista com a profundidade que o tema exige. Investir nessa formação, com infraestrutura e apoio institucional, é condição necessária para que os educadores se tornem agentes efetivos de uma educação que não apenas reconheça a diversidade, mas que ativamente combata o racismo estrutural e promova a justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BESSA, Carine dos Santos; ROCHA, Alexandre dos Santos. Africanidades no Brasil: história e contribuição do povo negro para a formação cultural do nosso país. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, SP, v. 4, n. 2, p. 33–44, 2018. DOI: 10.33027/2447-780X.2018.v4.n2.04.p33. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8657. Acesso em: 18 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira, com a colaboração de Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

CAVALCANTE, Kellison Lima. A escola e a desconstrução do racismo: a necessidade de uma educação antirracista. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 9, n. 6, p. e249644, 2024. DOI: 10.52641/cadcajv9i6.740. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/740. Acesso em: 21 jul. 2025.

COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 37, e77098, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098. Acesso em: 18 jul. 2025.

CORRÊA, Antônio Eugênio Furtado; FOSTER, Eugênia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. RELAÇÕES QUE PROMOVEM E REPRODUZEM A DESIGUALDADE E O RACISMO NO BRASIL. **Revista de Políticas Públicas**, v. 25, n. 2, p. 738–757, 13 Jan 2022. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/18475. Acesso em: 19 jul. 2025.

COSTA NETO, A. G. da. Racism and Anti-racism: multiculturalism and transversality in Latin American Education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. e243101119662, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i11.19662. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19662. Acesso em: 18 jul. 2025.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 17, n. 51, p. 661–674, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300010. Acesso em: 16 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

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

FREITAS, A. L. S. de; FORSTER, M. M. dos S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educação em Revista**, [s.l.], n. 61, p. 55–70, jul. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.47206. Acesso em: 18 jul. 2025.

GATO, M. Sociologia histórica e interpretação do racismo no Brasil**. Tempo Social**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 87–122, maio 2024. Disponível em: https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2024.223183. Acesso em: 18 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.127. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127. Acesso em: 18 jul. 2025.

LIU, H. Teaching race in business schools: the challenges and possibilities of anti-racist education. **Journal of Business Ethics**, [s.l.], v. 193, p. 749–764, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10551-024-05722-y. Acesso em: 18 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MADEIRA, Z.; GOMES, D. D. de O. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, [s.l.], n. 133, p. 463–479, set. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0101-6628.154. Acesso em: 18 jul. 2025.

MIRANDA, V. R. E. Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais / Teacher training to work with education of ethnic-racial relations. **Brazilian Journal of Development,** [S. l.], v. 6, n. 5, p. 31576–31600, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-566. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10740. Acesso em: 21 jul. 2025.

MOTA, Thiago Henrique (Org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

NASCIMENTO, Rosana Paula da Silva; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Transformando a abordagem do racismo na Escola Benedito Pereira Leite: uma pesquisa inspirada pela experiência no mestrado. In: PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva (org**.). Educação e o ensino contemporâneo**: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Aya, 2023.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, mar. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432017000100183&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2025.

PÉREZ, Caroline da Matta Cunha**. Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores: buscas e inquietações**. 2020. Tese (Pós-graduação lato sensu) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. Disponível em: https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.49963. Acesso em: 18 jul. 2025.

PORTO, Liana Barcelos; SILVA, José Rodolfo Lopes da; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista. **Revista Educação e Emancipação**, v. 16, n. 3, p. 768–793, 20 Nov 2023. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21537. Acesso em: 18 jul 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, A. T. R. D.; ALMEIDA, B. R. D. P. D.; LIMA, L. J. R. D. S. Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 41, e48326, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469848326. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, Simone Souza Cunha da. O poder simbólico da língua e a luta antirracista. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/43720. Acesso em: 10 jun. 2026.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 289-301, 2012. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/409. Acesso em: 21 jul. 2025.

WINK, G. Angels at the Top, Rocks at the Bottom: Naturalized Inequality in Brazilian Conservative Thought. **Social Sciences**, [s.l.], v. 12, n. 12, p. 692, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3390/socsci12120692. Acesso em: 18 jul. 2025.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

TECHNOLOGY IN EDUCATION: CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES TO THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-040

Heloisa Helena Ferreira de Souza
Doutoranda em Ciências da Educação
Universidad Del Sol – UNADES, Paraguai
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: hhsouza3@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5436147883896149
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4088-1586

Breno Ferreira Rodrigues
Especialista em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar
Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, Brasil
Vínculo: Secretaria Municipal de Educação de Petrolina/PE e Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: breno.rodrigues@urca.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2363821932270589
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0493-7908

Harley Gomes de Sousa
Mestre em Políticas Públicas e Sociedade
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário INTA – UNINTA, Brasil
E-mail: harleypsicopedagogo@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9906495505241375
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1845-0512

Irani de Aquino Martins Alves
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional
Faculdade UNIRIO, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: iraniaquino@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1224-5232

Francisca Edna Cardoso Lima Vieira
Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil
Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: feuninta@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7890-5932

Andrezza Camilla Rodrigues Brito
Mestranda em Biblioteconomia
Universidade Federal do Cariri - UFCA, Brasil
Vínculo Institucional: SENAI Juazeiro do Norte, Brasil
E-mail: andrezzacamilla58@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6458355408654184
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7658-1408

Maria Elenilda Silva Felipe
Mestranda em Ciências da Educação
Universidad del Sol – UNADES, Paraguai
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: elenildacivil@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-0104-626X

Fábio Grigório Vieira de Oliveira
Mestre em Direito
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, Brasil
Vínculo Institucional: Faculdade Anhanguera, Campus Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: fabiogrigorioadvocacia@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1097425459897026
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9964-414X

Emília Pereira da Silva
Doutora em Ciências da Educação
Universidad Interamericana – UI, Paraguay
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: ellamjeansoficial06@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5170601939800537
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7329-6746

RESUMO

As transformações promovidas pela cultura digital têm produzido impactos significativos nos processos educacionais, exigindo novas formas de compreender o ensino, a aprendizagem e a construção do conhecimento. Nesse contexto, a tecnologia passou a ocupar posição estratégica nas práticas pedagógicas, influenciando a organização do trabalho docente, as dinâmicas de interação e as oportunidades de acesso à informação. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições e os desafios da utilização das tecnologias no contexto educacional contemporâneo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de obras científicas, documentos normativos e produções acadêmicas relacionadas à temática. Os resultados evidenciam que as tecnologias favorecem metodologias mais participativas, ampliam possibilidades de aprendizagem, fortalecem a autonomia dos estudantes e contribuem para a promoção da inclusão educacional. Em contrapartida, persistem desafios relacionados à exclusão digital, à infraestrutura tecnológica e à formação continuada dos profissionais da educação.

Conclui-se que a efetividade dos recursos tecnológicos depende de sua integração crítica, ética e pedagogicamente planejada aos processos educativos.

Palavras-chave: Tecnologia educacional; Aprendizagem; Inclusão digital.

ABSTRACT

The transformations driven by digital culture have significantly impacted educational processes, requiring new ways of understanding teaching, learning, and knowledge construction. In this context, technology has assumed a strategic role in pedagogical practices, influencing teaching organization, interaction dynamics, and opportunities for access to information. This study aims to analyze the contributions and challenges associated with the use of technology in contemporary educational settings. It is a qualitative bibliographic study based on the analysis of scientific literature, normative documents, and academic publications related to the topic. The findings indicate that technological resources contribute to more participatory teaching methodologies, expand learning opportunities, strengthen student autonomy, and support inclusive educational practices. However, challenges related to digital exclusion, technological infrastructure, and continuing teacher education remain significant barriers. The study concludes that the educational potential of technology depends on its critical, ethical, and pedagogically planned integration into teaching and learning processes, ensuring meaningful and equitable educational experiences.

Keywords: Educational technology; Learning; Digital inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais nos mais diversos espaços sociais tem redefinido práticas culturais, formas de comunicação e processos de produção do conhecimento em escala global. No âmbito educacional, esse movimento ultrapassa a mera incorporação de equipamentos e plataformas digitais, alcançando transformações mais profundas relacionadas às concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Em um cenário caracterizado pela rápida circulação de informações e pela crescente conectividade, a escola é instada a ressignificar seus métodos e estratégias, assumindo o desafio de formar sujeitos capazes de interpretar, selecionar e utilizar criticamente os recursos tecnológicos disponíveis.

A discussão acerca da tecnologia na educação não se limita à adoção de ferramentas digitais em sala de aula. Trata-se de uma temática que envolve questões pedagógicas, sociais, culturais e políticas, uma vez que os recursos tecnológicos podem tanto ampliar oportunidades de aprendizagem quanto evidenciar

desigualdades historicamente presentes nos sistemas educacionais. Nesse sentido, a inserção das tecnologias demanda reflexões que ultrapassem a dimensão instrumental, contemplando aspectos relacionados à democratização do acesso ao conhecimento, à formação docente e à construção de práticas educativas socialmente relevantes.

Conforme assinala Lévy (2010), as tecnologias digitais inauguraram novas formas de interação e compartilhamento de saberes, favorecendo a constituição de espaços colaborativos de aprendizagem. Sob essa perspectiva, o conhecimento deixa de ser concebido como um produto estático e passa a ser compreendido como resultado de processos dinâmicos de construção coletiva, nos quais diferentes sujeitos interagem, produzem significados e estabelecem conexões em rede.

> A inteligência coletiva constitui uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. Essa concepção evidencia que o conhecimento não se encontra concentrado em indivíduos ou instituições específicas, mas é produzido e compartilhado por meio das interações estabelecidas entre sujeitos em diferentes contextos sociais e culturais. No ambiente digital, as tecnologias ampliam as possibilidades de colaboração, comunicação e construção coletiva de saberes, favorecendo processos de aprendizagem mais participativos e descentralizados (Lévy, 2010, p. 28).

A centralidade assumida pelas tecnologias na contemporaneidade também tem impulsionado importantes debates acerca do papel da escola diante das novas demandas formativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a cultura digital como uma das competências essenciais para a educação básica, destacando a necessidade de preparar os estudantes para utilizar tecnologias de forma crítica, ética, responsável e criativa (Brasil, 2018). Tal direcionamento evidencia que a formação escolar não pode permanecer alheia às transformações promovidas pelo avanço tecnológico, sob pena de ampliar distanciamentos entre as práticas educativas e a realidade vivenciada pelos estudantes.

Sob outro prisma, a literatura especializada tem ressaltado que o potencial pedagógico das tecnologias está diretamente relacionado à intencionalidade com que são empregadas. Recursos digitais, por si só, não promovem melhorias automáticas nos indicadores educacionais. Sua efetividade depende de planejamento pedagógico consistente, mediação qualificada e articulação com objetivos de aprendizagem claramente definidos. Moran (2018) argumenta que a inovação educacional não reside exclusivamente nas ferramentas utilizadas, mas na capacidade de transformar metodologias e favorecer experiências mais participativas, investigativas e significativas.

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados. Essa compreensão reforça a necessidade de superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, favorecendo estratégias que estimulem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Ao serem desafiados a investigar, resolver problemas, colaborar com os colegas e refletir sobre suas próprias ações, os educandos desenvolvem competências cognitivas, socioemocionais e críticas indispensáveis à formação integral (Moran, 2018, p. 4).

Paralelamente, observa-se que a expansão das tecnologias educacionais trouxe à tona desafios que permanecem relevantes no contexto brasileiro. Limitações estruturais, insuficiência de recursos tecnológicos, desigualdades de acesso à internet e fragilidades nos processos de formação continuada de professores configuram obstáculos que ainda dificultam a consolidação de uma cultura digital efetivamente integrada às práticas pedagógicas. Tais questões revelam que a discussão sobre tecnologia na educação exige uma análise crítica e contextualizada, capaz de reconhecer tanto suas potencialidades quanto suas limitações.

À luz dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições e os desafios da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, discutindo seus impactos na prática pedagógica contemporânea e suas implicações para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e alinhada às demandas da sociedade digital. A relevância da temática justifica-se pela necessidade de aprofundar reflexões acerca do papel das tecnologias na formação dos sujeitos e na qualificação dos processos educativos em um contexto marcado por constantes transformações sociais e tecnológicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TECNOLOGIA E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

A intensificação dos avanços tecnológicos tem remodelado, de forma profunda e contínua, as relações humanas, os modos de comunicação e os processos de construção e compartilhamento do conhecimento. Inserida nesse cenário de constantes transformações, a educação assume papel central na formação de sujeitos capazes de compreender e atuar criticamente em uma realidade cada vez mais conectada e dinâmica. Assim, a presença das tecnologias no ambiente escolar ultrapassa a simples incorporação de ferramentas digitais, configurando-se como uma mudança paradigmática que redefine práticas pedagógicas, ressignifica experiências de aprendizagem e amplia as possibilidades de interação com o saber.

A emergência da cultura digital tem provocado o redimensionamento das práticas educativas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos. Em lugar de um modelo baseado na recepção passiva do conhecimento, ganha força uma perspectiva que valoriza a participação ativa dos estudantes, a resolução de problemas, a colaboração e a construção coletiva de saberes. Tal movimento encontra respaldo

nas reflexões de Lévy (2010), para quem as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação humana e favorecem a constituição de redes de aprendizagem capazes de transcender limites geográficos e temporais.

> As novas formas de comunicação e de acesso à informação modificam profundamente os modos de construção do conhecimento, favorecendo processos mais dinâmicos, colaborativos e descentralizados. A expansão das tecnologias digitais tem possibilitado a criação de ambientes interativos nos quais os sujeitos deixam de ocupar uma posição meramente receptora para assumir papel ativo na produção, compartilhamento e ressignificação dos saberes. Nesse cenário, o conhecimento passa a ser construído em rede, por meio de múltiplas conexões estabelecidas entre indivíduos, grupos e comunidades, ampliando as possibilidades de aprendizagem coletiva. As barreiras geográficas e temporais tornam-se menos relevantes, permitindo que diferentes experiências, competências e perspectivas sejam articuladas em processos colaborativos de construção do saber, característicos da cultura digital contemporânea (Lévy, 2010, p. 157).

Sob essa perspectiva, a tecnologia deixa de ocupar uma função meramente instrumental para assumir um papel mediador nos processos educativos. O foco desloca-se da ferramenta em si para as possibilidades pedagógicas que ela proporciona, permitindo a diversificação de metodologias, a ampliação de experiências de aprendizagem e o fortalecimento do protagonismo estudantil. A incorporação consciente dos recursos digitais possibilita a construção de ambientes educacionais mais flexíveis, interativos e alinhados às demandas formativas do século XXI.

Ao analisar os impactos das tecnologias digitais na educação, Kenski (2012) destaca que os avanços tecnológicos modificam não apenas os instrumentos utilizados em sala de aula, mas também as formas pelas quais os indivíduos produzem, compartilham e atribuem significado ao conhecimento. Essa compreensão evidencia que a inovação educacional não está associada exclusivamente à aquisição de equipamentos ou plataformas digitais, mas à capacidade de promover mudanças qualitativas nos processos de ensino e aprendizagem.

> As tecnologias ampliam as possibilidades de acesso à informação e alteram significativamente as formas de interação entre sujeitos, conhecimentos e contextos de aprendizagem. Tal transformação ultrapassa a simples disponibilização de conteúdos em meios digitais, alcançando mudanças profundas nas dinâmicas de produção, circulação e apropriação do conhecimento. Em ambientes cada vez mais conectados, estudantes e professores passam a estabelecer novas formas de comunicação, colaboração e construção coletiva de saberes, favorecendo experiências educativas mais interativas e participativas (Kenski, 2012, p. 44).

Nesse cenário, a escola passa a desempenhar uma função ainda mais relevante na formação de cidadãos capazes de interpretar criticamente as informações disponíveis, selecionar fontes confiáveis e utilizar os recursos tecnológicos de maneira ética e responsável. Tal desafio adquire especial importância diante da crescente complexidade dos ambientes digitais, nos quais a abundância de informações nem sempre se traduz em conhecimento significativo.

As discussões contemporâneas sobre educação e tecnologia também evidenciam a necessidade de repensar o papel do professor. Longe de ser substituído pelos recursos digitais, o docente assume uma função ainda mais estratégica como mediador, orientador e organizador das experiências de aprendizagem. Moran (2018) ressalta que a inovação pedagógica depende menos da presença da tecnologia e mais da capacidade de integrá-la a práticas educativas que promovam autonomia intelectual, pensamento crítico e participação ativa dos estudantes.

> A aprendizagem torna-se mais significativa quando os alunos participam de forma efetiva da construção do conhecimento, investigando, experimentando, dialogando e refletindo sobre suas próprias descobertas. Essa perspectiva desloca o foco do ensino centrado na transmissão de informações para processos educativos que valorizam a participação ativa dos estudantes, reconhecendo-os como protagonistas de sua aprendizagem. Ao envolver-se em situações de pesquisa, resolução de problemas, colaboração e reflexão crítica, o aluno atribui maior sentido aos conhecimentos construídos, relacionando-os às suas experiências e à realidade em que está inserido (Moran, 2018, p. 8).

No contexto brasileiro, essa discussão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular, que reconhece a cultura digital como uma das competências gerais indispensáveis à formação integral dos estudantes (Brasil, 2018). O documento enfatiza a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas à utilização crítica, reflexiva e ética das tecnologias, reforçando a compreensão de que a educação contemporânea deve preparar os indivíduos para atuar em uma sociedade profundamente marcada pelas transformações digitais.

Dessa forma, a tecnologia pode ser compreendida como um elemento constitutivo das mudanças educacionais em curso, influenciando não apenas os recursos empregados nas práticas pedagógicas, mas também as concepções de ensino, aprendizagem e formação humana. Sua relevância ultrapassa os limites da inovação técnica e alcança dimensões pedagógicas, culturais e sociais que exigem permanente reflexão por parte dos profissionais da educação. Compreender essa relação torna-se fundamental para a construção de propostas educativas capazes de responder, de maneira crítica e qualificada, aos desafios impostos pela sociedade do conhecimento.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional tem ampliado de maneira expressiva as possibilidades de acesso, produção e compartilhamento do conhecimento, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e alinhadas às demandas da contemporaneidade. Mais do que incorporar novos recursos ao ambiente escolar, esse movimento tem provocado mudanças relevantes nas formas de interação entre professores, estudantes e saberes, favorecendo práticas pedagógicas mais participativas, colaborativas e centradas no protagonismo discente. Nesse cenário, as tecnologias assumem

papel cada vez mais relevante na promoção de processos educativos que valorizam a autonomia, a criatividade e a construção ativa do conhecimento.

No cenário educacional atual, marcado pela intensa circulação de dados e pela diversidade de fontes informacionais, os recursos tecnológicos assumem papel relevante na ampliação do acesso ao conhecimento. Plataformas digitais, bibliotecas virtuais, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas colaborativas possibilitam que os estudantes ultrapassem as limitações físicas do espaço escolar, estabelecendo contato com diferentes conteúdos, linguagens e perspectivas de análise. Essa ampliação do acesso contribui para a democratização do conhecimento e fortalece a autonomia dos sujeitos em seus percursos formativos.

A literatura especializada tem evidenciado que a utilização pedagogicamente orientada das tecnologias favorece a construção de aprendizagens mais significativas. Segundo Valente (1999), os recursos digitais permitem que o estudante deixe de ocupar uma posição predominantemente receptiva para assumir papel mais ativo na elaboração de conhecimentos, desenvolvendo competências relacionadas à investigação, à reflexão e à resolução de problemas.

> O uso do computador na educação deve possibilitar ao aluno a construção do conhecimento por meio da exploração, da descoberta e da reflexão sobre suas próprias ações, e não apenas a reprodução de informações previamente estabelecidas. Nessa perspectiva, a tecnologia educacional deve ser concebida como instrumento de mediação pedagógica capaz de estimular a autonomia intelectual, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. O processo de aprendizagem torna-se mais significativo quando o aluno interage ativamente com os recursos tecnológicos, formula hipóteses, experimenta possibilidades, analisa resultados e reconstrói conhecimentos a partir de suas próprias experiências (Valente, 1999, p. 39).

Essa perspectiva encontra ressonância nas discussões contemporâneas acerca das metodologias ativas de aprendizagem, que defendem a participação efetiva dos estudantes como condição indispensável para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas. Ao possibilitar a realização de pesquisas, projetos colaborativos, simulações, experimentações e atividades interativas, as tecnologias contribuem para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e protagonistas de seu processo educativo.

Outro aspecto amplamente reconhecido refere-se à potencialidade das tecnologias para diversificar estratégias pedagógicas e atender às diferentes formas de aprender. Considerando que os estudantes apresentam ritmos, interesses e estilos de aprendizagem distintos, os recursos digitais podem favorecer abordagens mais flexíveis e personalizadas, permitindo a adaptação de conteúdos, atividades e percursos formativos às necessidades individuais e coletivas da turma.

Nesse sentido, Moran (2018) destaca que a integração consciente das tecnologias possibilita a construção de ambientes educacionais mais participativos e centrados na aprendizagem, promovendo maior engajamento dos estudantes e fortalecendo a relação entre teoria e prática.

> Aprendemos melhor quando estabelecemos conexões, experimentamos, criamos e compartilhamos. As tecnologias ampliam essas possibilidades ao permitir múltiplas formas de interação e produção do conhecimento. Essa compreensão evidencia que a aprendizagem se fortalece quando os estudantes assumem papel ativo na construção dos saberes, participando de experiências que envolvem investigação, colaboração e reflexão sobre a realidade. Os recursos tecnológicos, quando integrados a propostas pedagógicas consistentes, favorecem a criação de ambientes mais dinâmicos e participativos, nos quais diferentes linguagens, mídias e estratégias podem ser utilizadas para potencializar o processo educativo (Moran, 2018, p. 12).

Além das contribuições relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, a utilização das tecnologias também favorece processos colaborativos de aprendizagem. As ferramentas digitais possibilitam a criação de espaços de interação nos quais estudantes podem compartilhar ideias, construir projetos coletivos, debater problemáticas e produzir conhecimentos de forma conjunta. Tal dinâmica fortalece habilidades socioemocionais fundamentais para a convivência democrática, como cooperação, empatia, comunicação e trabalho em equipe.

Merece especial atenção a contribuição das tecnologias para a consolidação de práticas educacionais mais inclusivas e equitativas. A disponibilidade de recursos digitais acessíveis, ferramentas especializadas e dispositivos de tecnologia assistiva tem possibilitado a superação de obstáculos que, durante décadas, restringiram o acesso, a participação e o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, Galvão Filho (2009) destaca que a tecnologia assistiva representa um importante mecanismo de promoção da acessibilidade, fortalecendo a autonomia dos educandos e ampliando suas oportunidades de participação efetiva nos diferentes espaços e experiências de aprendizagem.

> A tecnologia assistiva amplia possibilidades de comunicação, mobilidade, aprendizagem e participação social, favorecendo condições mais equitativas para o desenvolvimento humano. Sua relevância está diretamente relacionada à eliminação de barreiras que historicamente limitaram o acesso de pessoas com deficiência aos diferentes espaços da vida social, incluindo o ambiente escolar. Por meio de recursos, estratégias e serviços especializados, a tecnologia assistiva contribui para o fortalecimento da autonomia, da independência e da participação ativa dos sujeitos em atividades educacionais, culturais e sociais. No contexto da educação inclusiva, tais recursos possibilitam formas alternativas de comunicação, acesso ao currículo e interação com os processos de ensino e aprendizagem, promovendo condições mais justas para o exercício do direito à educação e para o desenvolvimento pleno das potencialidades individuais (Galvão Filho, 2009, p. 27).

Paralelamente, organismos internacionais têm enfatizado a importância das tecnologias para a qualificação dos sistemas educacionais. O relatório da UNESCO (2023) ressalta que, quando utilizadas de maneira planejada e contextualizada, as ferramentas digitais podem contribuir para a melhoria da aprendizagem, para a ampliação do acesso à educação e para o fortalecimento da equidade educacional. Todavia, o documento também alerta que os benefícios da tecnologia dependem diretamente da qualidade das práticas pedagógicas e das condições estruturais disponíveis.

Diante das evidências apresentadas, percebe-se que o alcance educacional das tecnologias ultrapassa amplamente a concepção restrita de ferramenta ou recurso de apoio pedagógico. Sua relevância manifesta-se na capacidade de ampliar percursos formativos, estimular o protagonismo dos estudantes, enriquecer as experiências de aprendizagem e favorecer práticas mais acessíveis e participativas. Quando inseridas de forma intencional no planejamento educacional e acompanhadas por uma mediação docente qualificada, as tecnologias tornam-se elementos estratégicos para a construção de uma educação mais inovadora, inclusiva e preparada para enfrentar as demandas de uma sociedade em constante transformação.

2.3 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação dos princípios da educação inclusiva tem impulsionado importantes transformações nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino. Inserida nesse contexto, a tecnologia emerge como um elemento de reconhecida relevância para a promoção da acessibilidade, da participação e da aprendizagem de estudantes que historicamente enfrentaram barreiras ao pleno exercício do direito à educação. Mais do que um recurso complementar, as tecnologias constituem instrumentos capazes de ampliar oportunidades educacionais, favorecer a autonomia e reduzir obstáculos que limitam o desenvolvimento acadêmico e social de diferentes grupos de estudantes.

A concepção contemporânea de educação inclusiva desloca o olhar das limitações individuais para as condições oferecidas pelos contextos educacionais. Em vez de atribuir ao estudante a responsabilidade pelas dificuldades de participação, passa-se a reconhecer e enfrentar os obstáculos físicos, comunicacionais, pedagógicos e atitudinais que restringem seu pleno envolvimento na vida escolar. Nesse cenário, as tecnologias assumem relevância singular ao viabilizarem estratégias de acessibilidade, adaptações curriculares e múltiplas formas de interação com o conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem e participação de todos os educandos.

O paradigma inclusivo encontra respaldo em documentos internacionais e legislações nacionais que reconhecem a educação como direito fundamental de todos. A Declaração de Salamanca, publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994), já defendia a necessidade de os sistemas educacionais se reorganizarem para atender à diversidade humana, garantindo condições adequadas de participação e aprendizagem.

> As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos. Essa orientação reafirma o princípio de que a educação constitui um direito fundamental de todos e que os sistemas educacionais devem organizar-se para atender à diversidade humana presente nos ambientes escolares. A inclusão não pressupõe a adaptação do estudante a modelos rígidos de escolarização, mas a transformação das práticas pedagógicas, dos recursos e das estruturas institucionais para garantir participação, aprendizagem e desenvolvimento em condições de equidade (UNESCO, 1994, p. 17).

Nessa lógica, a tecnologia deixa de ser percebida apenas como um suporte complementar e passa a ocupar posição estratégica na promoção de uma educação mais democrática e inclusiva. Quando integrada de maneira planejada e sensível às necessidades dos estudantes, ela contribui para reduzir obstáculos relacionados à comunicação, à mobilidade, à percepção e ao acesso ao conhecimento, favorecendo condições mais equânimes de participação, aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar.

Uma das contribuições mais relevantes observadas nesse contexto refere-se à Tecnologia Assistiva, compreendida como um campo interdisciplinar que engloba recursos, serviços, metodologias e estratégias voltados à ampliação da funcionalidade, da independência e da participação social das pessoas com deficiência. No âmbito educacional, esses instrumentos desempenham papel fundamental ao criar condições mais favoráveis para o acesso ao conhecimento, à comunicação e à interação com o ambiente escolar. Conforme destaca Galvão Filho (2009), a Tecnologia Assistiva representa um importante mecanismo de promoção da inclusão, na medida em que potencializa habilidades, fortalece a autonomia e amplia as oportunidades de participação dos estudantes em diferentes contextos sociais e educacionais.

> A tecnologia assistiva constitui uma importante ferramenta de inclusão, pois amplia as possibilidades de comunicação, aprendizagem, mobilidade e participação das pessoas com deficiência em diferentes espaços da vida social. Sua utilização contribui para a redução de barreiras que dificultam o acesso aos direitos fundamentais, favorecendo condições mais equitativas de participação nos contextos educacionais, profissionais e comunitários. No âmbito escolar, esses recursos possibilitam diferentes formas de acesso ao currículo, de interação com os conteúdos e de expressão das potencialidades dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e seu protagonismo (Galvão Filho, 2009, p. 42).

No ambiente escolar, a utilização de leitores de tela, ampliadores de caracteres, softwares de comunicação alternativa, sintetizadores de voz, teclados adaptados, recursos de audiodescrição e legendagem, entre outras tecnologias, tem contribuído para a eliminação de barreiras que comprometem o acesso ao conhecimento. Tais ferramentas favorecem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o fortalecimento da autonomia e da participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem.

A relevância das tecnologias para a educação inclusiva também é reconhecida pela legislação brasileira. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece a acessibilidade como um direito fundamental e reforça a responsabilidade dos sistemas educacionais na garantia de recursos tecnológicos que assegurem igualdade de oportunidades aos estudantes com deficiência.

Além dos recursos voltados especificamente à acessibilidade, observa-se que as tecnologias digitais têm contribuído para a diversificação das práticas pedagógicas, beneficiando toda a comunidade escolar. Plataformas educacionais interativas, materiais multimodais, vídeos, simuladores e ambientes virtuais de aprendizagem oferecem múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, favorecendo diferentes estilos e

ritmos de aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a criação de estratégias pedagógicas capazes de contemplar a diversidade desde o planejamento inicial das ações educativas.

Ao discutir essa temática, Rose e Meyer (2002) argumentam que os ambientes de aprendizagem devem oferecer múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, permitindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participação e sucesso escolar.

> Não existe um único caminho capaz de atender a todos os aprendizes. Ambientes flexíveis e acessíveis ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem e participação. Essa compreensão fundamenta a necessidade de que os processos educativos sejam planejados considerando a diversidade de características, habilidades, interesses e necessidades presentes entre os estudantes. Em vez de adotar modelos padronizados de ensino, a educação deve oferecer múltiplas formas de acesso aos conteúdos, de expressão do conhecimento e de engajamento nas atividades propostas (Rose; Meyer, 2002, p. 75).

Embora os avanços sejam significativos, a efetivação do potencial inclusivo das tecnologias ainda encontra desafios relevantes. A insuficiência de infraestrutura, as desigualdades no acesso aos recursos digitais e as lacunas na formação dos profissionais da educação continuam sendo fatores que limitam a implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Nesse sentido, a disponibilidade de tecnologias não garante, por si só, processos educativos mais acessíveis. Sua eficácia depende da articulação entre políticas públicas, formação continuada e planejamento pedagógico comprometido com os princípios da inclusão.

Nesse panorama, a articulação entre tecnologia e educação inclusiva revela-se muito mais ampla do que o simples uso de recursos digitais ou dispositivos adaptados. Ela expressa uma escolha pedagógica comprometida com a construção de espaços escolares mais acessíveis, participativos e atentos às múltiplas formas de aprender. Quando incorporada com criticidade, planejamento e sensibilidade às práticas educativas, a tecnologia favorece a superação de barreiras, amplia a presença ativa dos estudantes e fortalece uma concepção de educação orientada pela equidade, pela dignidade humana e pela justiça social.

2.4 DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

Embora as tecnologias digitais tenham ampliado significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem, sua incorporação aos sistemas educacionais não ocorre de maneira homogênea nem está isenta de contradições. O potencial transformador frequentemente atribuído aos recursos tecnológicos convive com obstáculos estruturais, pedagógicos e sociais que limitam sua efetiva contribuição para a melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, compreender os desafios que permeiam a integração tecnológica torna-se indispensável para uma análise crítica e realista das possibilidades educacionais oferecidas pela cultura digital.

Entre os entraves mais evidentes destaca-se a persistência das desigualdades de acesso às tecnologias da informação e comunicação. Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, milhões de estudantes ainda enfrentam limitações relacionadas à disponibilidade de equipamentos, à qualidade da conexão à internet e às condições adequadas para utilização dos recursos digitais. Tal realidade evidencia que a democratização do acesso tecnológico permanece como um desafio central para os sistemas educacionais, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades socioeconômicas.

A discussão sobre exclusão digital ultrapassa a simples ausência de dispositivos tecnológicos. Trata-se de um fenômeno complexo que envolve diferentes níveis de acesso, uso e apropriação das tecnologias. Nesse sentido, Warschauer (2006) argumenta que a inclusão digital deve ser compreendida como um processo relacionado às oportunidades reais de participação social e educacional proporcionadas pelas tecnologias, e não apenas à disponibilização de equipamentos.

> O acesso significativo à tecnologia depende de um conjunto de fatores sociais, econômicos, culturais e educacionais que influenciam a capacidade dos indivíduos de utilizarem os recursos digitais de forma efetiva. Essa compreensão evidencia que a inclusão digital não pode ser reduzida à simples disponibilização de equipamentos ou conexão à internet, uma vez que o uso qualificado das tecnologias está diretamente relacionado às condições de formação, às oportunidades de participação social e ao desenvolvimento de competências necessárias para a apropriação crítica dos recursos digitais (Warschauer, 2006, p. 23).

Outro aspecto frequentemente apontado pela literatura refere-se à formação dos profissionais da educação. A rápida evolução das tecnologias digitais exige que os docentes desenvolvam competências que ultrapassem o domínio técnico das ferramentas, abrangendo conhecimentos pedagógicos capazes de integrar os recursos tecnológicos aos objetivos curriculares e às necessidades dos estudantes. Contudo, muitos professores ainda relatam dificuldades relacionadas à utilização pedagógica dessas tecnologias, seja pela insuficiência de oportunidades formativas, seja pela ausência de suporte institucional adequado.

Sob essa perspectiva, a inovação educacional não pode ser reduzida à introdução de equipamentos nas escolas. Conforme Libâneo (2013), a qualidade dos processos educativos depende da articulação entre recursos, planejamento pedagógico e mediação docente qualificada. A simples presença da tecnologia não garante transformações significativas nas práticas de ensino, especialmente quando não há intencionalidade pedagógica que oriente sua utilização.

> As tecnologias somente produzem impactos positivos na aprendizagem quando inseridas em propostas pedagógicas consistentes e articuladas aos objetivos formativos da educação escolar. A simples presença de recursos tecnológicos no ambiente educacional não garante melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que sua efetividade depende da intencionalidade pedagógica que orienta sua utilização (Libâneo, 2013, p. 89).

Paralelamente, a infraestrutura das instituições de ensino constitui um desafio recorrente em diversos contextos educacionais. Problemas relacionados à insuficiência de equipamentos, à obsolescência tecnológica, à manutenção inadequada dos recursos e à precariedade da conectividade comprometem a utilização contínua e eficiente das ferramentas digitais. Tais limitações tornam-se ainda mais evidentes em escolas localizadas em regiões periféricas, rurais ou socialmente vulneráveis, onde os investimentos em tecnologia frequentemente se mostram insuficientes para atender às demandas educacionais contemporâneas.

Também se impõe como aspecto central a formação de uma postura crítica diante do intenso fluxo informacional que caracteriza os ambientes digitais. A vasta quantidade de conteúdos disponíveis na internet não corresponde, necessariamente, à produção de conhecimento confiável ou intelectualmente consistente. Ao contrário, a disseminação de informações falsas, discursos manipulados e conteúdos mediados por lógicas algorítmicas amplia a responsabilidade da escola na formação de sujeitos capazes de interpretar, selecionar e avaliar dados com rigor, discernimento e responsabilidade social.

Nesse contexto, a UNESCO (2023) destaca que os sistemas educacionais precisam avançar para além da alfabetização digital instrumental, promovendo competências relacionadas à ética digital, à cidadania crítica e ao uso responsável das tecnologias. A formação para a cultura digital, portanto, envolve não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a capacidade de compreender seus impactos sociais, culturais e políticos.

> A tecnologia pode ampliar oportunidades educacionais, mas seus benefícios não são automáticos. Sua contribuição depende das condições de acesso, das práticas pedagógicas adotadas e da capacidade crítica dos usuários. Essa compreensão reforça a necessidade de superar visões deterministas que atribuem às tecnologias a capacidade de transformar a educação de maneira independente dos contextos sociais e institucionais. O potencial dos recursos digitais está diretamente relacionado à existência de infraestrutura adequada, à formação dos profissionais da educação e à implementação de estratégias pedagógicas que promovam participação, reflexão e construção significativa do conhecimento. Além disso, a utilização crítica das tecnologias exige que estudantes e professores desenvolvam competências para analisar informações, compreender os impactos sociais dos ambientes digitais e utilizar esses recursos de forma ética, responsável e consciente (UNESCO, 2023, p. 18).

Somam-se a essas questões os desafios relacionados à resistência às mudanças institucionais. Em muitos contextos, a integração tecnológica esbarra em culturas organizacionais ainda fortemente vinculadas a modelos tradicionais de ensino, dificultando a implementação de práticas pedagógicas mais inovadoras. A adoção de tecnologias educacionais exige não apenas investimentos materiais, mas também processos de sensibilização, planejamento coletivo e construção de uma cultura escolar aberta à inovação e à aprendizagem contínua.

À vista desses apontamentos, compreende-se que a integração das tecnologias à educação configura um movimento amplo, dinâmico e atravessado por diferentes condicionantes. Seus desafios ultrapassam o

domínio operacional das ferramentas, alcançando dimensões estruturais, pedagógicas, sociais, econômicas e culturais que interferem diretamente na qualidade das práticas educativas. Reconhecer essas limitações não diminui a relevância dos recursos tecnológicos; ao contrário, evidencia que seu impacto depende de políticas públicas sólidas, investimentos contínuos e formação docente permanente. Somente nessa perspectiva as tecnologias poderão converter-se em meios efetivos de democratização do saber, inovação pedagógica e fortalecimento da equidade educacional.

3 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, com finalidade descritiva e analítica, tendo como foco a compreensão das contribuições e dos desafios relacionados à inserção das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na necessidade de aprofundar a interpretação de conceitos, perspectivas teóricas e evidências produzidas pela literatura científica acerca das transformações que a cultura digital tem provocado no campo educacional. Conforme Gil (2022), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador examinar criticamente conhecimentos já produzidos, favorecendo a construção de análises consistentes sobre determinado fenômeno social ou educacional.

O percurso metodológico foi delineado a partir da consulta sistemática de obras clássicas e contemporâneas que discutem a relação entre tecnologia, educação, inovação pedagógica e inclusão educacional. Para tanto, foram selecionados livros, artigos científicos publicados em periódicos especializados, documentos normativos e relatórios institucionais produzidos por organismos nacionais e internacionais reconhecidos pela relevância de suas contribuições ao campo educacional. A seleção do material considerou critérios de pertinência temática, credibilidade acadêmica, atualidade das discussões e reconhecimento científico dos autores, buscando assegurar rigor teórico e consistência analítica ao estudo.

Segundo Severino (2017), a pesquisa bibliográfica não se limita ao levantamento de informações disponíveis sobre determinado tema, mas exige um processo interpretativo capaz de estabelecer relações entre diferentes referenciais teóricos, identificando convergências, divergências e contribuições para a compreensão do objeto investigado. Sob essa perspectiva, o presente estudo buscou analisar criticamente as produções selecionadas, considerando seus fundamentos conceituais, metodológicos e epistemológicos.

> A pesquisa bibliográfica realiza-se a partir do registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos ou digitais, possibilitando ao pesquisador dialogar criticamente com o conhecimento já produzido. Esse tipo de investigação constitui uma etapa fundamental na produção científica, pois permite o acesso a diferentes perspectivas teóricas, conceitos e interpretações já elaborados sobre determinado objeto de estudo. Ao examinar criticamente as contribuições existentes na literatura, o pesquisador amplia sua compreensão acerca do fenômeno investigado, identifica lacunas, estabelece relações entre diferentes autores e fundamenta suas análises em referenciais científicos consolidados (Severino, 2017, p. 122).

A constituição do corpus documental contemplou produções de autores amplamente reconhecidos nas áreas de tecnologia educacional, cultura digital, metodologias de ensino e educação inclusiva, entre os quais destacam-se Lévy (2010), Kenski (2012), Libâneo (2013), Moran (2018), Valente (1999) e Galvão Filho (2009). Paralelamente, foram analisados documentos oficiais que orientam as políticas educacionais brasileiras, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), além de publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2023), reconhecida internacionalmente pela produção de estudos e diretrizes voltados à educação.

A etapa de análise foi conduzida mediante leitura exploratória, seletiva, interpretativa e reflexiva dos materiais reunidos, procedimento recomendado por Marconi e Lakatos (2021) para investigações bibliográficas de caráter científico. Esse processo permitiu identificar categorias analíticas relacionadas às potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais, aos desafios da inclusão tecnológica, à formação docente e às implicações da cultura digital para os processos educacionais contemporâneos.

> A finalidade da pesquisa bibliográfica consiste em colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito, dito ou registrado sobre determinado assunto, favorecendo novas interpretações e perspectivas de análise. Por meio desse procedimento, torna-se possível reunir, examinar e confrontar diferentes contribuições teóricas produzidas ao longo do tempo, ampliando a compreensão acerca do objeto investigado. A pesquisa bibliográfica permite identificar tendências, lacunas, convergências e divergências presentes na literatura especializada, favorecendo a construção de análises mais consistentes e fundamentadas. Além disso, ao dialogar criticamente com o conhecimento já produzido, o pesquisador desenvolve novas interpretações e contribui para o aprofundamento científico das discussões relacionadas ao fenômeno estudado (Marconi; Lakatos, 2021, p. 57).

A interpretação dos dados fundamentou-se na análise crítica do conteúdo das obras selecionadas, buscando compreender de que maneira a literatura especializada tem abordado os impactos das tecnologias no contexto educacional. O exame das fontes permitiu estabelecer articulações entre diferentes perspectivas teóricas, evidenciando tanto as contribuições das tecnologias para a ampliação das oportunidades de aprendizagem quanto os desafios que ainda permeiam sua integração às práticas pedagógicas.

Desse modo, a metodologia adotada mostrou-se adequada aos objetivos propostos pela pesquisa, uma vez que possibilitou a construção de uma compreensão abrangente e fundamentada acerca da temática investigada, sustentada em referenciais científicos consolidados e alinhada às exigências acadêmicas

estabelecidas para estudos de natureza bibliográfica. A opção por esse percurso metodológico permitiu reunir subsídios teóricos relevantes para a análise crítica das relações entre tecnologia e educação, contribuindo para o aprofundamento das discussões apresentadas ao longo deste trabalho.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apreciação crítica do referencial teórico analisado evidencia que a tecnologia vem assumindo protagonismo crescente nas dinâmicas educacionais contemporâneas, extrapolando sua função de recurso complementar ao ensino. Sua influência alcança a organização das práticas pedagógicas, os modos de produção do conhecimento e as formas de interação que permeiam o cotidiano escolar. As contribuições identificadas na literatura demonstram que a incorporação de recursos digitais tem ampliado horizontes formativos, favorecendo experiências de aprendizagem mais interativas, colaborativas e alinhadas às transformações que caracterizam a sociedade atual.

Os estudos analisados convergem ao demonstrar que a utilização planejada das tecnologias digitais potencializa o protagonismo estudantil e fortalece metodologias centradas na participação ativa dos sujeitos. Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas educacionais, recursos multimídia e ferramentas colaborativas têm possibilitado a ampliação dos espaços de construção do conhecimento, permitindo que os estudantes assumam uma postura mais investigativa diante dos conteúdos trabalhados. Essa constatação corrobora as reflexões de Moran (2018), ao destacar que a inovação educacional está diretamente associada à criação de experiências formativas que promovam autonomia, participação e desenvolvimento do pensamento crítico.

> Aprender envolve pesquisar, produzir, compartilhar, refletir e reconstruir conhecimentos. As tecnologias ampliam significativamente essas possibilidades quando integradas a propostas pedagógicas consistentes. Essa perspectiva evidencia que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento, assumindo papel protagonista nos processos educativos. A utilização das tecnologias digitais favorece a investigação, a colaboração e a produção de conteúdos, possibilitando experiências formativas mais dinâmicas e conectadas à realidade contemporânea (Moran, 2018, p. 15).

As produções científicas examinadas também evidenciam que a ampliação do acesso à informação constitui uma das contribuições mais expressivas proporcionadas pelas tecnologias digitais. A disponibilidade de conteúdos em diferentes formatos, associada à rapidez na circulação do conhecimento, favorece a diversificação das fontes de aprendizagem e amplia as oportunidades de aprofundamento teórico. Entretanto, a literatura consultada ressalta que o acesso à informação, por si só, não assegura a construção de conhecimentos significativos. Tal processo depende da capacidade de interpretação, análise crítica e

contextualização dos conteúdos, competências que precisam ser continuamente desenvolvidas no espaço escolar.

Sob essa perspectiva, os resultados encontrados reforçam a compreensão de que o papel do professor permanece indispensável no contexto da cultura digital. Longe de reduzir sua relevância, a expansão das tecnologias torna ainda mais necessária a atuação docente como mediadora dos processos de aprendizagem. Kenski (2012) argumenta que a presença dos recursos tecnológicos exige novas competências profissionais relacionadas à organização de experiências pedagógicas capazes de transformar informações dispersas em conhecimentos socialmente relevantes.

> A presença das tecnologias modifica profundamente os espaços educacionais e exige novas formas de mediação pedagógica voltadas à produção e à construção do conhecimento. As transformações promovidas pelos recursos digitais ultrapassam a simples introdução de equipamentos e plataformas tecnológicas nas instituições de ensino, alcançando mudanças nas relações entre professores, estudantes e saberes. Nesse contexto, o processo educativo passa a demandar práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas e centradas na participação ativa dos sujeitos. O papel do professor assume novos contornos, voltando-se à orientação, ao acompanhamento e à organização de experiências de aprendizagem que favoreçam a autonomia, a reflexão crítica e a construção significativa do conhecimento (Kenski, 2012, p. 66).

Outro aspecto amplamente evidenciado pela literatura refere-se às contribuições das tecnologias para a promoção da educação inclusiva. Os estudos analisados demonstram que os recursos de acessibilidade e as tecnologias assistivas têm favorecido a participação de estudantes com deficiência nos processos educativos, ampliando possibilidades de comunicação, interação e aprendizagem. Tal constatação reforça o entendimento de que a tecnologia, quando utilizada de maneira intencional e acessível, pode contribuir significativamente para a redução de barreiras que historicamente limitaram o acesso de determinados grupos ao conhecimento escolar.

Não obstante os avanços identificados, a análise das referências consultadas revela que a integração tecnológica ainda encontra desafios expressivos nos sistemas educacionais. A exclusão digital permanece como uma realidade presente em diferentes contextos, especialmente em regiões marcadas por vulnerabilidades socioeconômicas. Limitações relacionadas ao acesso à internet, à disponibilidade de equipamentos e à infraestrutura tecnológica continuam comprometendo a efetivação de práticas pedagógicas mediadas por recursos digitais.

As evidências encontradas também apontam que a formação docente constitui um dos fatores mais determinantes para o sucesso da integração tecnológica. A literatura demonstra que a simples disponibilização de equipamentos não produz, necessariamente, impactos positivos na aprendizagem. O aproveitamento pedagógico das tecnologias está diretamente relacionado à capacidade dos professores de planejar estratégias didáticas coerentes com os objetivos educacionais e com as necessidades dos

estudantes. Nesse sentido, Libâneo (2013) destaca que a qualidade do ensino depende da articulação entre recursos, metodologias e intencionalidade pedagógica.

> A eficácia dos recursos didáticos está vinculada à forma como são inseridos no processo educativo e aos objetivos formativos que orientam sua utilização. Essa compreensão evidencia que nenhum recurso pedagógico possui valor educativo intrínseco ou capacidade automática de promover aprendizagens significativas. Seu potencial depende da intencionalidade pedagógica, do planejamento docente e da articulação com as finalidades educacionais estabelecidas para o processo de ensino. Nesse sentido, a utilização de tecnologias, materiais didáticos e diferentes estratégias metodológicas deve estar alinhada às necessidades dos estudantes e aos objetivos de formação humana, intelectual e social. Quando empregados de maneira crítica, contextualizada e coerente com o projeto pedagógico, os recursos didáticos podem favorecer a construção do conhecimento, estimular a participação ativa dos educandos e contribuir para experiências de aprendizagem mais significativas e transformadoras (Libâneo, 2013, p. 96).

Uma dimensão frequentemente destacada pelas produções examinadas diz respeito à urgência de fortalecer a capacidade crítica dos indivíduos frente às dinâmicas que permeiam os ambientes digitais. Em uma sociedade marcada pelo volume crescente de informações, pela instantaneidade da comunicação e pela influência cada vez mais significativa dos algoritmos na seleção e difusão de conteúdos, torna-se imprescindível que a educação forme sujeitos aptos a analisar, questionar e interpretar informações com discernimento e responsabilidade. Essa realidade evidencia que a educação digital não pode restringir-se ao aprendizado operacional das tecnologias, devendo incorporar reflexões éticas, sociais e culturais que orientem seu uso consciente e cidadão.

As discussões presentes no relatório da UNESCO (2023) corroboram essa compreensão ao destacar que os benefícios educacionais das tecnologias dependem das condições de acesso, da qualidade das práticas pedagógicas e da capacidade crítica dos usuários. Dessa forma, a inovação tecnológica somente se converte em inovação educacional quando articulada a propostas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos estudantes.

À luz dos resultados analisados, verifica-se que a tecnologia possui potencial significativo para fortalecer processos de ensino e aprendizagem, ampliar oportunidades educacionais e favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas e participativas. Todavia, os benefícios associados aos recursos digitais não se materializam de forma automática. Sua efetividade está condicionada à existência de políticas públicas consistentes, investimentos em infraestrutura, formação continuada dos profissionais da educação e construção de práticas pedagógicas orientadas por finalidades educativas claramente definidas. Nesse sentido, os resultados desta investigação reafirmam que o valor educacional da tecnologia não reside nos recursos em si, mas na forma como são apropriados e integrados aos processos formativos desenvolvidos no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender de que maneira as tecnologias têm influenciado os processos de ensino e aprendizagem, considerando as profundas mudanças impulsionadas pela cultura digital no cenário educacional contemporâneo. A análise do referencial teórico permitiu evidenciar que os recursos tecnológicos vêm ocupando posição estratégica na renovação das práticas pedagógicas, na ampliação do acesso ao conhecimento e na construção de experiências formativas mais interativas, inclusivas e compatíveis com as demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e dinâmica.

Os resultados obtidos evidenciam que a tecnologia possui potencial significativo para favorecer a autonomia dos estudantes, diversificar estratégias metodológicas, fortalecer a colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e ampliar as condições de acessibilidade no ambiente escolar. As análises realizadas também demonstraram que sua contribuição ultrapassa a dimensão instrumental frequentemente associada aos recursos digitais, alcançando aspectos relacionados à inovação pedagógica, à democratização do conhecimento e à promoção de práticas educacionais mais sensíveis à diversidade humana.

Por outro lado, a pesquisa revelou que a efetividade da integração tecnológica permanece condicionada a fatores que extrapolam a simples disponibilidade de equipamentos e plataformas digitais. Questões relacionadas à infraestrutura, às desigualdades de acesso, à exclusão digital e à formação continuada dos profissionais da educação continuam representando desafios que demandam atenção permanente por parte dos sistemas educacionais. Nesse sentido, os achados do estudo corroboram a compreensão de que a tecnologia, isoladamente, não promove transformações educacionais consistentes, sendo indispensável sua articulação com propostas pedagógicas fundamentadas, planejamento intencional e mediação docente qualificada.

As discussões desenvolvidas ao longo do trabalho permitem afirmar que o valor educacional das tecnologias reside, sobretudo, na forma como são incorporadas às práticas de ensino e aprendizagem. Quando utilizadas de maneira crítica, ética e contextualizada, tornam-se instrumentos capazes de potencializar processos formativos, ampliar possibilidades de participação dos estudantes e favorecer a construção de uma educação mais equitativa, reflexiva e socialmente comprometida. Em contrapartida, sua utilização desvinculada de finalidades pedagógicas claras tende a limitar seus impactos e reduzir seu potencial transformador.

Dessa forma, conclui-se que a consolidação de uma cultura digital efetivamente integrada à educação requer investimentos contínuos em infraestrutura tecnológica, fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão digital e ampliação das oportunidades de formação docente. Mais do que incorporar ferramentas ao cotidiano escolar, trata-se de promover condições para que a tecnologia seja apropriada como elemento de qualificação dos processos educativos e de fortalecimento do direito à aprendizagem.

Por fim, reconhece-se que a temática permanece aberta a novas investigações, especialmente no que se refere aos impactos das tecnologias emergentes nos processos educacionais, às estratégias de formação de professores para a cultura digital e às contribuições dos recursos tecnológicos para a promoção da educação inclusiva em diferentes contextos escolares. O aprofundamento dessas discussões poderá oferecer subsídios relevantes para a construção de práticas pedagógicas cada vez mais inovadoras, acessíveis e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Global education monitoring report 2023: technology in education: a tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EPISTEMOLÓGICOS NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DOS MAPAS CONCEITUAIS PARA O ENSINO DOS MÉTODOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

THE FORMATION OF EPISTEMOLOGICAL CONCEPTS IN POSTGRADUATION: CONTRIBUTIONS OF CONCEPT MAPS TO THE TEACHING OF RESEARCH METHODS IN EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-041

Made Júnior Miranda
Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas
E-mail: made.miranda@ueg.br

Ester Gomes Souza
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas
E-mail: estergomesx10@gmail.com

Fernanda Rodrigues Carrijo
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas
E-mail: fernandarodriguescarrijo4@gmail.com

Glenda Carla da Silva
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas
E-mail: glenda.21@aluno.ueg.br

Jorge Luiz Oliveira Costa
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas
E-mail: jorgeluizkavin@aluno.ueg.br

Keila Cristina da Costa Marega
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas
E-mail: keila1marega@gmail.com

Lilian Cristina Moreira
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas
E-mail: nalilycris@yahoo.com.br

Valéria Miguel da Cruz Melo
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas
E-mail: vmprof20@gmail.com

RESUMO

Este capítulo analisa as contribuições dos mapas conceituais para a formação de conceitos epistemológicos no contexto da pós-graduação em Educação, tomando como referência uma experiência formativa desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG). Parte-se do entendimento de que a formação do pesquisador transcende o domínio de procedimentos técnicos, exigindo a apropriação crítica dos fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que orientam a produção do conhecimento científico. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria do Ensino Desenvolvimental, especialmente nas contribuições de Vigotski e Davídov, o estudo analisa em que medida a elaboração de mapas conceituais pode favorecer processos de análise, abstração, generalização e síntese, indispensáveis à formação de conceitos científicos e ao desenvolvimento do pensamento teórico. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência articulado à análise documental de mapas conceituais e textos-síntese produzidos por sete mestrandos sobre três matrizes epistemológicas clássicas: positivismo, fenomenologia e materialismo histórico-dialético. A análise mostrou diferentes níveis de apropriação conceitual, desde formas mais descritivas e classificatórias até estruturas mais relacionais e sistematizadas. Os resultados indicam que os mapas conceituais constituem instrumentos pedagógicos relevantes para a objetivação das relações entre conceitos, permitindo visualizar movimentos de elaboração conceitual que frequentemente permanecem pouco perceptíveis em avaliações acadêmicas convencionais. Conclui-se que essa estratégia pedagógica apresenta potencial significativo para qualificar a formação epistemológica de pesquisadores em educação.

Palavras-chave: Conceitos científicos; Formação de pesquisadores; Mapas conceituais; Pesquisa em educação.

ABSTRACT

This chapter analyzes the contributions of conceptual maps to the formation of epistemological concepts in the context of postgraduate studies in Education, taking as a reference a training experience developed in the discipline Research in Education, offered by the Postgraduate Program in Education at the State University of Goiás (PPGE-UEG). It starts from the understanding that the researcher's training transcends the domain of technical procedures, requiring the critical appropriation of the theoretical, epistemological

and methodological foundations that guide the production of scientific knowledge. Based on the Historical-Cultural Theory and the Theory of Developmental Teaching, especially on the contributions of Vygotski and Davídov, the study analyzes the extent to which the elaboration of conceptual maps can favor processes of analysis, abstraction, generalization and synthesis, essential for the formation of scientific concepts and the development of theoretical thinking. Methodologically, it is an experience report linked to the documentary analysis of conceptual maps and synthesis texts produced by seven master's students on three classic epistemological matrices: positivism, phenomenology and historical-dialectic materialism. The analysis showed different levels of conceptual appropriation, from more descriptive and classificatory forms to more relational and systematized structures. The results indicate that concept maps constitute relevant pedagogical instruments for objectifying relationships between concepts, allowing visualization of conceptual elaboration movements that often remain barely noticeable in conventional academic assessments. It is concluded that this pedagogical strategy has significant potential to qualify the epistemological training of education researchers.

Keywords: Concept maps; Concepts scientifics; Research in education; Training of researchers.

1 INTRODUÇÃO

A formação de pesquisadores representa uma das finalidades fundamentais dos programas de pós-graduação stricto sensu. Longe de se restringir ao domínio de técnicas de coleta e análise de dados, esse processo pressupõe a apropriação dos fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que orientam a produção do conhecimento científico. No campo da Educação, essa exigência adquire relevância ainda maior em razão da diversidade de abordagens que disputam a interpretação dos fenômenos educacionais e fundamentam os vários modos de investigação.

A compreensão dos métodos de pesquisa abrange o conhecimento de procedimentos técnicos. Cada método materializa determinada concepção de realidade, de conhecimento, de ser humano e de sociedade. Nesse sentido, a escolha metodológica é vista como uma dimensão constitutiva da pesquisa, envolvendo pressupostos teóricos que influenciam a própria construção do objeto, a formulação do problema e a interpretação dos dados produzidos.

Entretanto, a experiência docente na pós-graduação tem mostrado que a leitura prévia dos textos clássicos, articulada às discussões realizadas em sala de aula, embora constitua uma condição fundamental para a aprendizagem, não garante, por si só, a apropriação dos conceitos que estruturam os diferentes enfoques teórico-metodológicos. Para parte dos estudantes, esse processo mostra-se suficiente para promover a compreensão das categorias fundamentais e das relações que organizam cada aporte teórico. Contudo, para outros, permanecem dificuldades relacionadas à identificação dos fundamentos

epistemológicos das abordagens estudadas, ao estabelecimento de relações conceituais mais amplas e à compreensão de suas implicações para a produção do conhecimento em Educação. Nesses casos, entendemos necessária a adoção de formas complementares de intervenção didático-pedagógica que favoreçam a compreensão das relações conceituais, a sistematização do conhecimento e o desenvolvimento de um pensamento teórico mais consistente acerca dos referenciais em estudo.

Essa constatação conduz a uma questão fundamental: como favorecer a formação de conceitos científicos relacionados aos métodos de pesquisa em educação, promovendo processos de aprendizagem orientados à elaboração conceitual e à construção de relações teóricas, em lugar da simples memorização e reprodução de informações?

Partindo dessa problemática, foi proposta aos mestrandos da disciplina Pesquisa em Educação a elaboração de mapas conceituais acompanhados de textos-síntese sobre os principais métodos clássicos das Ciências Sociais que influenciaram a pesquisa educacional, com destaque para o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético. A atividade teve como objetivo promover a organização, a sistematização e a generalização dos conceitos estudados, estimulando a construção de relações entre categorias teóricas e seus fundamentos epistemológicos.

A hipótese que orienta este capítulo é que os mapas conceituais podem atuar como importantes instrumentos de mediação da aprendizagem conceitual, favorecendo a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico dos pesquisadores em formação. Quando utilizados como instrumentos de síntese, organização e articulação das relações conceituais, eles possibilitam que os estudantes avancem no sentido da construção de formas mais elaboradas de compreensão dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa educacional.

Com base nesse entendimento, o capítulo encontra-se organizado em seis seções. Após esta introdução, apresenta-se o percurso metodológico que orientou a experiência formativa e a análise das produções acadêmicas elaboradas pelos mestrandos. Em seguida, discute-se a formação do pesquisador e a importância da apropriação dos fundamentos epistemológicos da pesquisa em Educação. Na sequência, aborda-se a problemática da formação de conceitos científicos com base no aporte da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Posteriormente, analisa-se o potencial pedagógico dos mapas conceituais como instrumentos de síntese e generalização conceitual. Por fim, são apresentadas e discutidas a experiência desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação do PPGE-UEG e as produções elaboradas pelos mestrandos, buscando compreender suas contribuições para a formação de conceitos epistemológicos e para o desenvolvimento do pensamento teórico dos pesquisadores em formação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, configurado como relato de experiência articulado à análise documental das produções acadêmicas elaboradas por mestrandos no contexto de uma atividade formativa desenvolvida no primeiro semestre de 2026, na disciplina Pesquisa em Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG), Unidade Universitária de Inhumas.

Partindo da compreensão de que a aprendizagem resulta de processos de mediação intencionalmente organizados, o presente estudo analisa uma atividade formativa desenvolvida no âmbito dessa disciplina. O objetivo consiste em compreender em que medida a elaboração de mapas conceituais contribui para a formação de conceitos científicos e para o desenvolvimento do pensamento teórico dos mestrandos participantes.

No desenvolvimento dessa proposta formativa, os estudantes foram conduzidos ao estudo dos fundamentos epistemológicos e metodológicos da produção do conhecimento científico. A formação do pesquisador foi compreendida como um processo que requer o entendimento crítico das diferentes matrizes teórico-metodológicas que sustentam a investigação em Ciências Humanas e Educação, favorecendo a apropriação consciente dos fundamentos que orientam a construção dos objetos de pesquisa, a formulação dos problemas científicos e a escolha dos procedimentos investigativos.

Como parte das atividades da disciplina, os estudantes foram orientados a elaborar mapas conceituais acompanhados de textos-síntese produzidos pelos próprios autores. Esses textos tinham a finalidade de apresentar e justificar as relações conceituais expressas graficamente nos mapas, facilitando a compreensão dos conceitos, categorias e nexos teóricos identificados pelos estudantes acerca dos principais enfoques teórico-metodológicos estudados ao longo do semestre. Para a realização da atividade, foram utilizados como referência os textos previstos no plano de ensino e discutidos em sala de aula, sendo facultada a utilização de outras fontes bibliográficas complementares, desde que devidamente indicadas pelos participantes. A proposta teve como objetivo promover a organização, a sistematização e a generalização dos conceitos relacionados ao positivismo, à fenomenologia e ao materialismo histórico-dialético, favorecendo a compreensão das relações que estruturam essas abordagens e suas implicações para a pesquisa em educação.

Participaram da atividade formativa os sete mestrandos regularmente matriculados na sexta turma do PPGE-UEG/Inhumas. Todos realizaram a proposta pedagógica desenvolvida no âmbito da disciplina, elaborando mapas conceituais e textos-síntese relativos aos enfoques teórico-metodológicos estudados.

Para os propósitos desta investigação, todos os estudantes autorizaram a utilização de suas produções acadêmicas na presente análise. Os mapas conceituais e os respectivos textos-síntese, produzidos a partir das leituras indicadas no plano de ensino, discutidas em sala de aula e, quando pertinente,

complementadas por referências selecionadas pelos próprios estudantes, constituíram o corpus documental analisado neste capítulo.

O corpus foi composto pelos mapas conceituais e respectivos textos-síntese elaborados pelos estudantes sobre os enfoques epistemológicos estudados. Esses materiais foram compreendidos como manifestações dos processos de apropriação conceitual desenvolvidos ao longo da experiência formativa. Considerou-se que a forma de organização dos conceitos, as relações estabelecidas entre categorias, as hierarquias conceituais construídas e os argumentos apresentados nos textos-síntese poderiam oferecer elementos relevantes para a compreensão dos modos pelos quais os estudantes compreenderam os fundamentos epistemológicos da pesquisa em educação.

A análise das produções foi orientada pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, particularmente pelas contribuições de Vigotski e Davídov acerca da formação de conceitos científicos e do desenvolvimento do pensamento teórico. Com base nesse referencial, a aprendizagem é concebida como um processo de apropriação de conhecimentos historicamente produzidos, mediado por instrumentos culturais e por atividades de ensino intencionalmente organizadas. Nessas condições, a formação de conceitos científicos representa uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano, uma vez que corresponde a formas superiores de elaboração do pensamento, estruturadas por sistemas de relações que permitem aos sujeitos compreender os fenômenos em suas múltiplas determinações e construir generalizações progressivamente mais complexas sobre a realidade.

A partir desse referencial, os mapas conceituais foram compreendidos como instrumentos de mediação capazes de favorecer processos de análise, abstração, síntese e generalização. Consequentemente, a análise concentrou-se na identificação dos conceitos nucleares selecionados pelos estudantes, nas relações estabelecidas entre categorias, nos níveis de elaboração conceitual apresentados nas produções e nas possibilidades formativas decorrentes da atividade proposta.

A análise concentrou-se na compreensão dos processos de formação de conceitos epistemológicos relacionados aos métodos de pesquisa em educação, tomando a elaboração dos mapas conceituais como elemento mediador desse processo. A intenção foi analisar as manifestações do desenvolvimento do pensamento teórico presentes nas produções dos mestrandos, bem como refletir sobre as potencialidades e os limites dessa estratégia pedagógica no contexto da formação de pesquisadores em programas de pós-graduação.

Com base nesse percurso metodológico, as seções seguintes discutem os fundamentos teóricos que sustentam a proposta formativa desenvolvida e analisam as produções elaboradas pelos estudantes, buscando compreender suas contribuições para a formação conceitual e epistemológica dos pesquisadores em formação.

2.1 A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR E A APROPRIAÇÃO DOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A formação do pesquisador corresponde a um processo que transcende o domínio de procedimentos técnicos e instrumentais. Pesquisar significa compreender os fundamentos epistemológicos que orientam a produção do conhecimento, as concepções de realidade que sustentam as diferentes abordagens investigativas e os pressupostos teóricos que orientam a construção dos objetos de estudo (Triviños, 2013; Minayo, 2012; Severino, 2016). A utilização de métodos, técnicas de coleta de dados e procedimentos metodológicos integra esse processo, mas encontra sentido quando articulada aos referenciais que fundamentam a investigação científica. No campo da Educação, essa compreensão mostra-se ainda mais significativa, considerando a complexidade dos fenômenos educativos e a diversidade de perspectivas teóricas que disputam sua interpretação.

Nesse contexto, a formação de pesquisadores demanda a apropriação crítica dos referenciais que historicamente fundamentaram a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Conforme previsto no plano de ensino da disciplina Pesquisa em Educação, o estudo dos métodos clássicos e das diferentes abordagens teórico-metodológicas possibilita a compreensão das formas pelas quais a realidade educacional é investigada, interpretada e teorizada, bem como dos fundamentos que orientam a produção do conhecimento nesse campo. A disciplina parte do entendimento de que o delineamento do objeto de pesquisa, a formulação do problema e a escolha dos procedimentos metodológicos estão intrinsecamente relacionados às concepções epistemológicas assumidas pelo pesquisador.

Essa compreensão encontra respaldo na reflexão de Marx acerca da distinção entre método de investigação e método de exposição. No posfácio à segunda edição de *O Capital*, o autor afirma que a investigação exige a apreensão detalhada da matéria, a análise de suas formas de desenvolvimento e a identificação de suas conexões internas, de modo que a exposição do conhecimento somente pode ocorrer após esse processo de apropriação do real (Marx, 1988). Essa formulação mostra que a produção do conhecimento resulta de um processo rigoroso de apropriação intelectual da realidade. O método expressa uma determinada maneira de compreender o movimento do real, estabelecendo relações entre aparência e essência, fenômeno e fundamento, razão pela qual sua compreensão transcende o domínio de procedimentos formais.

Essa discussão adquire especial importância diante de tendências contemporâneas que frequentemente privilegiam os aspectos operacionais da pesquisa em detrimento de seus fundamentos teóricos e epistemológicos. Ao discutir a relação entre meios e fins na pesquisa em educação, Miranda (2007) problematiza tendências que atribuem aos aspectos instrumentais da investigação um papel predominante em detrimento de seus fundamentos teóricos e formativos. Nessas condições, a preocupação

excessiva com procedimentos, normas e produtos acadêmicos pode obscurecer questões fundamentais relacionadas à compreensão dos problemas investigados e à natureza do conhecimento produzido.

Situação semelhante é apontada por Severino (2016), para quem a formação do pesquisador articula o domínio das metodologias de pesquisa à compreensão dos pressupostos filosóficos e epistemológicos que as fundamentam. Segundo o autor, toda investigação científica vincula-se a determinada visão de mundo, a uma concepção de ser humano e a uma forma específica de compreender a relação entre sujeito e realidade. Por essa razão, as escolhas metodológicas envolvem opções teóricas que influenciam a construção do objeto, a definição dos procedimentos investigativos e a interpretação dos fenômenos estudados.

No campo da pesquisa em educação, Triviños (1987) destaca que os diferentes métodos de investigação expressam concepções acerca da realidade social e do próprio conhecimento científico. Positivismo, fenomenologia e materialismo histórico-dialético diferenciam-se pelos pressupostos que orientam a compreensão do ser humano, da sociedade, da realidade e do processo de conhecimento, bem como pelas formas de produzir e interpretar o conhecimento científico. A compreensão dessas diferenças favorece a realização de escolhas teóricas e metodológicas conscientes e fundamentadas por parte do pesquisador.

A formação de conceitos científicos requer processos de mediação capazes de possibilitar a compreensão das relações essenciais que estruturam os conhecimentos sistematizados. Na ausência dessa apropriação, os conceitos frequentemente aparecem de forma fragmentada, como definições isoladas ou informações dispersas, dificultando sua integração em sistemas conceituais mais amplos (Vigotski, 2001).

Essa constatação remete à necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas orientadas à aprendizagem conceitual em níveis mais elaborados. A formação do pesquisador envolve a apropriação de sistemas conceituais complexos, o que requer a criação de condições para que os estudantes estabeleçam relações entre conceitos, identifiquem nexos internos entre categorias teóricas e construam sínteses progressivamente mais abrangentes acerca dos métodos de investigação. Em outras palavras, a formação epistemológica do pesquisador depende do acesso às informações articulado a processos de elaboração conceitual que possibilitem a compreensão da lógica interna dos referenciais estudados, condição essencial para a formação do pensamento teórico (Vigotski, 2001; Davídov, 2019).

É nesse contexto formativo que se insere a utilização dos mapas conceituais na disciplina Pesquisa em Educação. Os mapas conceituais foram mobilizados como estratégias de mediação pedagógica orientadas à sistematização dos conceitos estudados e à compreensão das relações constitutivas dos diferentes enfoques teórico-metodológicos. Sua elaboração mobilizou dos mestrandos um movimento intelectual de análise, comparação, síntese e generalização, contribuindo para a construção de compreensões mais articuladas acerca dos fundamentos epistemológicos da pesquisa educacional.

Dessa forma, a discussão sobre a formação do pesquisador conduz necessariamente ao problema da formação de conceitos científicos. Compreender como os sujeitos se apropriam de sistemas conceituais complexos e desenvolvem formas mais elaboradas de pensamento mostra-se indispensável para a análise do potencial formativo dos mapas conceituais no contexto da pós-graduação. A seção seguinte dedica-se a essa discussão, tomando como referência as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental.

3 FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO

A discussão sobre a formação do pesquisador conduz inevitavelmente à problemática da formação de conceitos científicos. A apropriação de referenciais teóricos complexos e de sistemas conceituais historicamente produzidos remete à necessidade de compreender como os sujeitos elaboram conhecimentos teóricos e quais condições pedagógicas favorecem esse processo. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental oferecem fundamentos consistentes para analisar os processos de aprendizagem na pós-graduação e, em particular, a formação epistemológica dos pesquisadores em educação.

A Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, parte do pressuposto de que as funções psicológicas superiores possuem origem social e histórica. O desenvolvimento humano ocorre mediante a apropriação da cultura produzida coletivamente pela humanidade. Entre os elementos fundamentais desse processo encontra-se a linguagem, compreendida como principal instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo. Por meio dela, os indivíduos se apropriam dos conhecimentos historicamente acumulados e desenvolvem formas cada vez mais complexas de pensamento (Vigotski, 2001; 2007).

No interior dessa teoria, a formação de conceitos ocupa lugar de destaque. Para Vigotski (2001), o conceito científico resulta de um processo de elaboração intelectual que envolve a identificação de relações, a construção de generalizações, a abstração de características essenciais e a organização de sistemas conceituais progressivamente mais complexos. Por essa razão, os conceitos científicos expressam formas superiores de pensamento, possibilitando a compreensão dos fenômenos em suas relações e determinações mais amplas.

Essa compreensão permite identificar duas formas de pensamento associadas à apropriação do conhecimento. As formas empíricas apoiam-se predominantemente na observação direta, na experiência imediata e no reconhecimento de características externas dos objetos. As formas teóricas orientam-se pela análise das relações internas, dos nexos essenciais e das determinações que constituem os fenômenos em sua complexidade. Enquanto o pensamento empírico permanece circunscrito à descrição dos fatos

observáveis, o pensamento teórico dirige-se à compreensão dos processos, das relações e das leis que organizam a realidade (Davídov, 2019).

Foi a partir dessa problemática que Davídov desenvolveu a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Ao analisar os processos de aprendizagem escolar, o autor defende que o ensino deve criar condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos e dos modos de pensamento envolvidos em sua produção. A aprendizagem envolve o desenvolvimento de capacidades intelectuais relacionadas à análise, à generalização, à abstração e ao estabelecimento de relações conceituais, possibilitando a passagem de formas empíricas de pensamento para formas teóricas de apropriação do conhecimento (Davídov, 2019).

Para Davídov (2019), o pensamento teórico caracteriza-se pela capacidade de apreender os objetos em suas relações essenciais. Diferentemente do pensamento empírico, que se apoia nas aparências e nas características imediatamente observáveis, o pensamento teórico busca compreender a gênese, a estrutura e o movimento dos fenômenos. Seu desenvolvimento requer que os sujeitos realizem operações intelectuais de análise e síntese, identificando relações que normalmente não se apresentam diretamente à percepção.

Essa discussão possui consequências importantes para a formação de pesquisadores, pois a apropriação dos fundamentos epistemológicos da pesquisa em educação pressupõe a compreensão das relações que estruturam os diferentes referenciais teóricos. Compreender o positivismo, a fenomenologia ou o materialismo histórico-dialético requer o reconhecimento dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que orientam essas perspectivas, assim como das relações que estabelecem entre sujeito, objeto, realidade e conhecimento (Triviños, 2013).

Entretanto, a experiência formativa na pós-graduação nos leva a compreender que a apropriação dos referenciais teórico-metodológicos frequentemente ocorre de maneira sincrética, marcada por compreensões ainda pouco articuladas e insuficientemente sistematizadas. Em muitos casos, os estudantes identificam conceitos, características e categorias das abordagens estudadas, mas encontram dificuldades para compreender as relações que as estruturam e lhes conferem unidade teórica. Os conceitos aparecem como informações isoladas ou definições desconectadas entre si, situação que dificulta a formação de sistemas conceituais mais amplos e a compreensão dos fundamentos epistemológicos da pesquisa em educação.

Diante desse desafio, a organização do ensino adquire importância fundamental. Conforme argumenta Vigotski (2001; 2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende das mediações culturais e pedagógicas que possibilitam a apropriação dos conhecimentos científicos. Nessa direção, o ensino envolve a criação de condições para que os estudantes realizem operações intelectuais de análise, abstração, generalização e síntese, contribuindo para a construção de formas mais elaboradas de pensamento.

É nesse contexto que os mapas conceituais adquirem relevância como instrumento pedagógico. Ao solicitar que os estudantes selecionem conceitos centrais, estabeleçam relações hierárquicas, identifiquem nexos entre categorias e organizem sistemas conceituais coerentes, os mapas favorecem processos de análise, síntese, abstração e generalização. Essas operações correspondem justamente às ações intelectuais necessárias à formação de conceitos científicos e ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Em resposta a esse desafio, os mapas conceituais podem ser compreendidos como estratégias de mediação voltadas à organização e à sistematização dos conceitos estudados. Seu potencial pedagógico reside na possibilidade de objetivar as relações construídas pelos estudantes entre conceitos, categorias e ideias que compõem determinado campo de conhecimento. Ao elaborar um mapa, o sujeito mobiliza processos de análise, síntese, abstração e generalização, tornando visível o modo como organiza e articula os conhecimentos apropriados (Novak; Cañas, 2010).

Desse modo, a utilização dos mapas conceituais na disciplina Pesquisa em Educação buscou favorecer condições para que os mestrandos avançassem da simples identificação de características dos métodos de pesquisa para a compreensão das relações que estruturam seus fundamentos epistemológicos. A expectativa era que os estudantes estabelecessem relações conceituais e elaborassem sínteses que expressassem compreensões mais amplas acerca das diferentes formas de produzir conhecimento em educação.

Essa discussão conduz à necessidade de aprofundar a compreensão do papel dos mapas conceituais como instrumento de mediação pedagógica. Conhecer seus fundamentos teóricos e suas potencialidades para a organização e a generalização do conhecimento representa um passo importante para a análise da experiência desenvolvida na disciplina e dos processos de apropriação conceitual observados nos trabalhos produzidos pelos mestrandos.

4 OS MAPAS CONCEITUAIS COMO INSTRUMENTO DE SÍNTESE E GENERALIZAÇÃO CONCEITUAL

A discussão acerca da formação de conceitos científicos e do desenvolvimento do pensamento teórico conduz à necessidade de compreender os instrumentos pedagógicos capazes de favorecer tais processos. Entre as diferentes estratégias utilizadas para organizar, representar e comunicar o conhecimento, os mapas conceituais destacam-se por possibilitarem a visualização dos nexos existentes entre conceitos e categorias teóricas, contribuindo para a construção de compreensões mais sistemáticas e articuladas acerca de determinado campo de estudo.

Os mapas conceituais foram originalmente desenvolvidos por Joseph Novak na década de 1970, a partir das contribuições da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Segundo Novak e Gowin (1996), os mapas conceituais correspondem a representações gráficas que organizam conceitos e suas

relações por meio de estruturas hierárquicas e proposicionais. Sua finalidade envolve a organização do conhecimento e a representação das relações conceituais que estruturam determinado campo de estudo, favorecendo a compreensão das conexões estabelecidas entre conceitos, categorias e ideias.

Embora os mapas conceituais tenham sido amplamente difundidos a partir das formulações de Novak, sua utilização alcançou diferentes contextos educacionais, integrando propostas de ensino, avaliação e organização do conhecimento. Nesses contextos, têm sido empregados para facilitar a sistematização de conteúdos, o estabelecimento de relações conceituais e o acompanhamento dos processos de aprendizagem.

A partir dessa compreensão, os mapas conceituais podem desempenhar funções pedagógicas diversificadas. Além de auxiliarem os estudantes na organização dos conhecimentos estudados, oferecem ao professor elementos para compreender como os conceitos estão sendo apropriados e articulados durante o processo formativo. As relações estabelecidas, os conceitos selecionados e a forma de organização adotada pelos estudantes permitem compreender aspectos dos percursos de aprendizagem construídos ao longo das atividades de ensino.

Na formação de pesquisadores, os mapas conceituais apresentam potencialidades particularmente relevantes. Os fundamentos epistemológicos da pesquisa em educação envolvem categorias abstratas, concepções de realidade, pressupostos teóricos e diferentes formas de compreender a produção do conhecimento científico. A apropriação desses referenciais requer que os estudantes estabeleçam relações entre conceitos e compreendam a lógica que organiza cada abordagem teórico-metodológica.

Considerando essas exigências formativas, os mapas conceituais oferecem uma possibilidade de representação das relações construídas pelos estudantes durante o estudo dos referenciais epistemológicos. Ao organizar conceitos em estruturas hierárquicas e relacionais, os participantes produzem registros que permitem visualizar aproximações, articulações e níveis de compreensão acerca dos conteúdos estudados. Desse modo, os mapas podem compor um conjunto de fontes relevantes para a análise dos processos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da formação (Novak; Cañas, 2010).

Outro aspecto relevante refere-se à utilização dos mapas conceituais como instrumentos de acompanhamento pedagógico. Diferentemente de atividades baseadas exclusivamente na reprodução textual de conteúdos, os mapas permitem identificar como os estudantes organizam conceitualmente determinado campo de conhecimento, favorecendo intervenções pedagógicas orientadas às dificuldades e potencialidades observadas durante o processo formativo.

As características discutidas ao longo desta seção permitem compreender os mapas conceituais como instrumentos capazes de favorecer a organização, a sistematização e a articulação de conhecimentos em diferentes contextos formativos. No caso da formação de pesquisadores, essas potencialidades possuem

particular importância diante da necessidade de apropriação de referenciais teóricos e epistemológicos complexos.

A seção seguinte apresenta a experiência desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação, analisando a utilização dos mapas conceituais no contexto da formação de mestrandos em Educação.

5 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DESENVOLVIDA NA DISCIPLINA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO PPGE-UEG

A experiência formativa analisada neste capítulo teve como princípio organizador a elaboração de mapas conceituais e textos-síntese sobre os principais enfoques teórico-metodológicos estudados ao longo da disciplina. A proposta foi organizada a partir do entendimento de que a apropriação dos fundamentos epistemológicos da pesquisa em educação requer a construção de relações entre conceitos, categorias e pressupostos teóricos que estruturam diferentes formas de produzir conhecimento científico.

Nessa direção, os mestrandos foram convidados a elaborar representações conceituais referentes ao positivismo, à fenomenologia e ao materialismo histórico-dialético, articulando os estudos realizados ao longo do semestre com processos de análise, síntese e generalização conceitual. A atividade procurou criar condições para que os participantes organizassem os conhecimentos estudados em estruturas relacionais capazes de expressar a lógica interna de cada abordagem investigativa.

A produção articulada de mapas conceituais e textos-síntese ampliou as possibilidades analíticas, permitindo apreender com maior precisão os processos de apropriação conceitual desenvolvidos pelos participantes.

Outro aspecto importante da atividade relacionou-se à autonomia concedida aos estudantes na elaboração dos mapas conceituais. Após o estudo das referências indicadas sobre os fundamentos e a construção desse instrumento, os participantes receberam orientações gerais para sua elaboração, sem a imposição de modelos padronizados de representação. Essa opção buscou preservar o caráter pessoal da organização conceitual, permitindo que cada estudante estruturasse os conhecimentos estudados segundo as relações que considerava mais significativas. Como resultado, as produções revelaram diferentes formas de sistematização e compreensão dos referenciais epistemológicos abordados ao longo da disciplina.

A atividade possibilitou acompanhar movimentos de elaboração conceitual relacionados à formação epistemológica dos pesquisadores em formação. Os materiais produzidos tornaram visíveis relações, articulações e níveis de compreensão que frequentemente permanecem pouco perceptíveis em atividades acadêmicas convencionais. Desse modo, os mapas conceituais e os textos-síntese compuseram fontes relevantes para a análise dos processos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da experiência formativa.

A seção seguinte dedica-se à análise dessas produções, buscando compreender como os estudantes organizaram os conceitos estudados e em que medida os mapas conceituais contribuíram para a formação de conceitos científicos relacionados aos métodos de pesquisa em educação.

6 ANÁLISE DOS MAPAS CONCEITUAIS PRODUZIDOS PELOS MESTRANDOS

A análise dos mapas conceituais elaborados pelos mestrandos permitiu identificar diferentes movimentos de apropriação dos fundamentos epistemológicos da pesquisa em educação. Mais do que reproduzir definições presentes nos textos estudados, os estudantes foram desafiados a organizar conceitos, estabelecer relações entre categorias e construir sínteses explicativas acerca dos principais métodos investigativos abordados na disciplina. Nesse processo, os mapas constituíram importantes registros das formas pelas quais os participantes organizaram intelectualmente os conhecimentos construídos ao longo do semestre.

Os materiais produzidos revelam diferentes níveis de elaboração conceitual, desde formas mais descritivas e classificatórias até tentativas de construção de sistemas conceituais mais amplos, nos quais aparecem relações de hierarquia, articulação, comparação e generalização entre categorias teóricas. Essas diferenças permitem compreender os mapas como sínteses provisórias da aprendizagem e, ao mesmo tempo, como expressões objetivadas dos processos de formação conceitual desenvolvidos pelos estudantes.

Tomadas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, essas produções podem ser compreendidas como manifestações da atividade intelectual dos sujeitos diante da tarefa de apropriação de conceitos científicos. Em Vigotski, a formação de conceitos é compreendida como um processo de análise, abstração, generalização e síntese, cuja complexidade não se reduz à assimilação de definições. Com isso, os mapas conceituais favorecem a exteriorização de operações mentais que, em outras formas de avaliação acadêmica, geralmente permanecem veladas.

A análise aqui desenvolvida toma como referência três abordagens epistemológicas centrais trabalhadas na disciplina - o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético - buscando compreender como os estudantes organizaram, representaram e relacionaram os conceitos fundamentais de cada uma delas. Para isso, optou-se por agrupar os mapas segundo essas três matrizes, permitindo identificar diferentes formas de apropriação conceitual e movimentos diversos de elaboração teórica presentes nas produções.

Mais do que verificar a assimilação de conteúdos específicos, interessa compreender em que medida a elaboração dos mapas favoreceu a formação de conceitos epistemológicos relacionados aos métodos de pesquisa em educação e contribuiu para o desenvolvimento do pensamento teórico dos pesquisadores em formação.

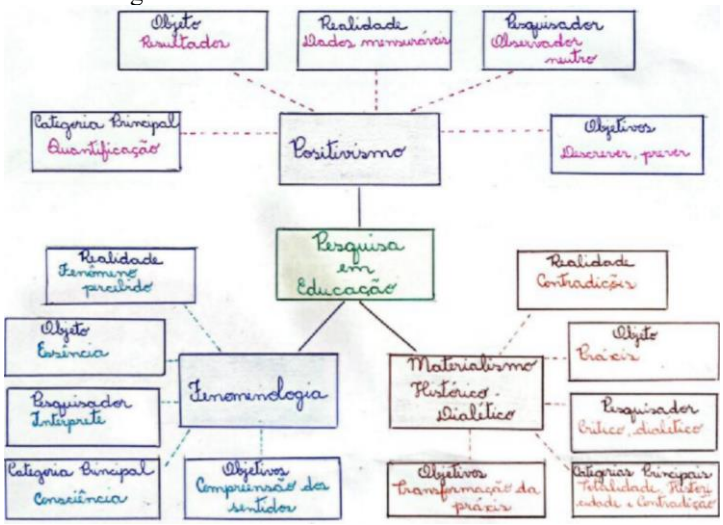
6.1 O POSITIVISMO COMO EXPRESSÃO DA OBJETIVIDADE, MENSURAÇÃO E REGULARIDADE

Entre os referenciais epistemológicos estudados na disciplina, o positivismo ocupou lugar importante como expressão de uma concepção de ciência orientada pela objetividade, pela observação empírica e pela busca de regularidades nos fenômenos investigados. Historicamente consolidado a partir das formulações de Auguste Comte e posteriormente desenvolvido em diferentes vertentes, o positivismo influenciou profundamente a constituição das ciências sociais e da pesquisa educacional, sobretudo pela valorização da mensuração, da neutralidade do pesquisador e da explicação causal dos fenômenos.

Nos mapas elaborados pelos mestrandos, o positivismo aparece associado, de modo recorrente, a categorias como quantificação, observação sistemática, dados mensuráveis, neutralidade científica e previsibilidade. Essas representações fortalece a ideia de que os estudantes identificaram elementos principais dessa matriz epistemológica, compreendendo-a como uma abordagem que busca apreender a realidade a partir de fatos observáveis e verificáveis.

No mapa elaborado por Keila Cristina da Costa Marega, o positivismo aparece inserido em uma estrutura comparativa ao lado da fenomenologia e do materialismo histórico-dialético. A estudante organiza sua análise a partir de categorias comuns, como realidade, objeto, pesquisador, categoria principal e objetivos, permitindo perceber as diferenças fundamentais entre as abordagens.

Figura 1 – Positivismo, Fenomenologia e Materialismo Histórico-Dialético como métodos de pesquisa em Educação



Fonte: Marega (2026). Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação – PPGE/UEG-Inhumas.

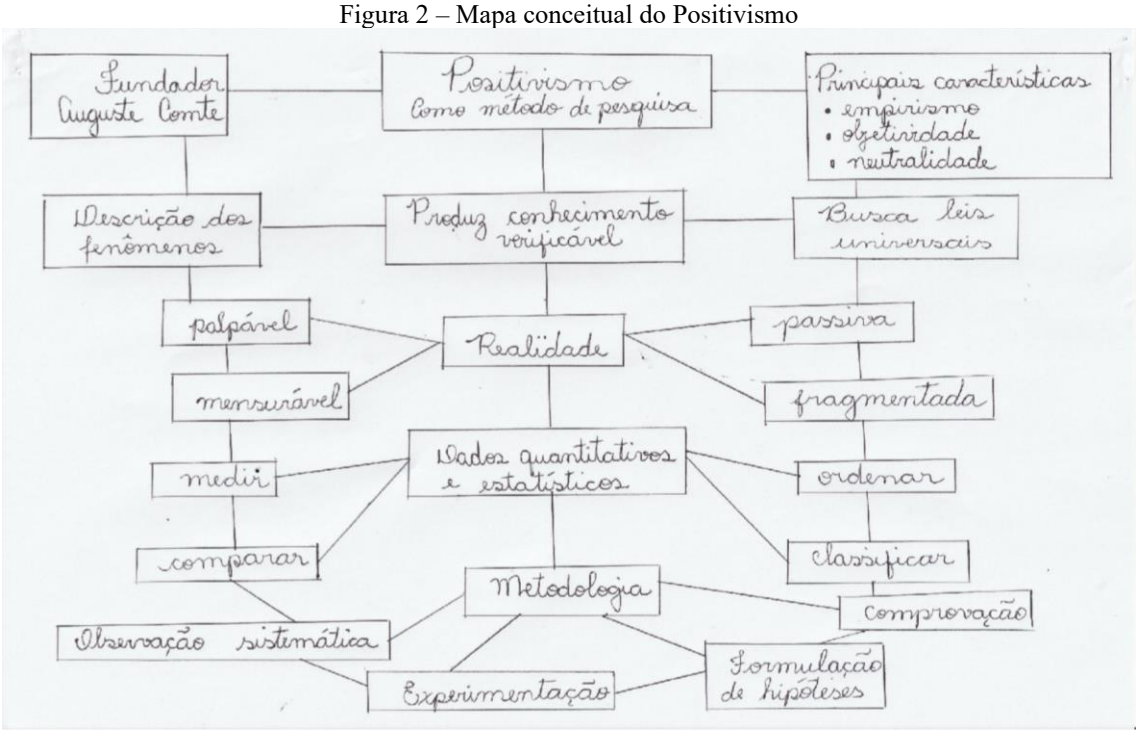
No caso específico do positivismo, Keila o associa a uma concepção de realidade fundamentada em dados mensuráveis, a um pesquisador neutro e observador, à quantificação como categoria principal e à descrição e previsão como objetivos centrais da pesquisa. Essa estrutura permite apreender com

consistência a lógica interna do positivismo, ao distingui-la de abordagens voltadas à compreensão subjetiva ou à transformação da realidade social.

Assim, essa forma comparativa de representação assume valor formativo por favorecer processos de diferenciação conceitual. Ao comparar matrizes diferentes a partir de critérios comuns, a estudante opera com níveis mais elevados de abstração, condição importante para a formação do pensamento teórico.

Uma segunda forma de representação do positivismo pode ser observada no mapa elaborado por Lilian Cristina Moreira, cuja produção se concentra exclusivamente nessa abordagem. Diferentemente da estrutura comparativa de Keila, Lilian opta por uma organização interna mais detalhada, explorando categorias como empirismo, objetividade, neutralidade, realidade fragmentada, observação sistemática, experimentação e formulação de hipóteses.

Figura 2 – Mapa conceitual do Positivismo



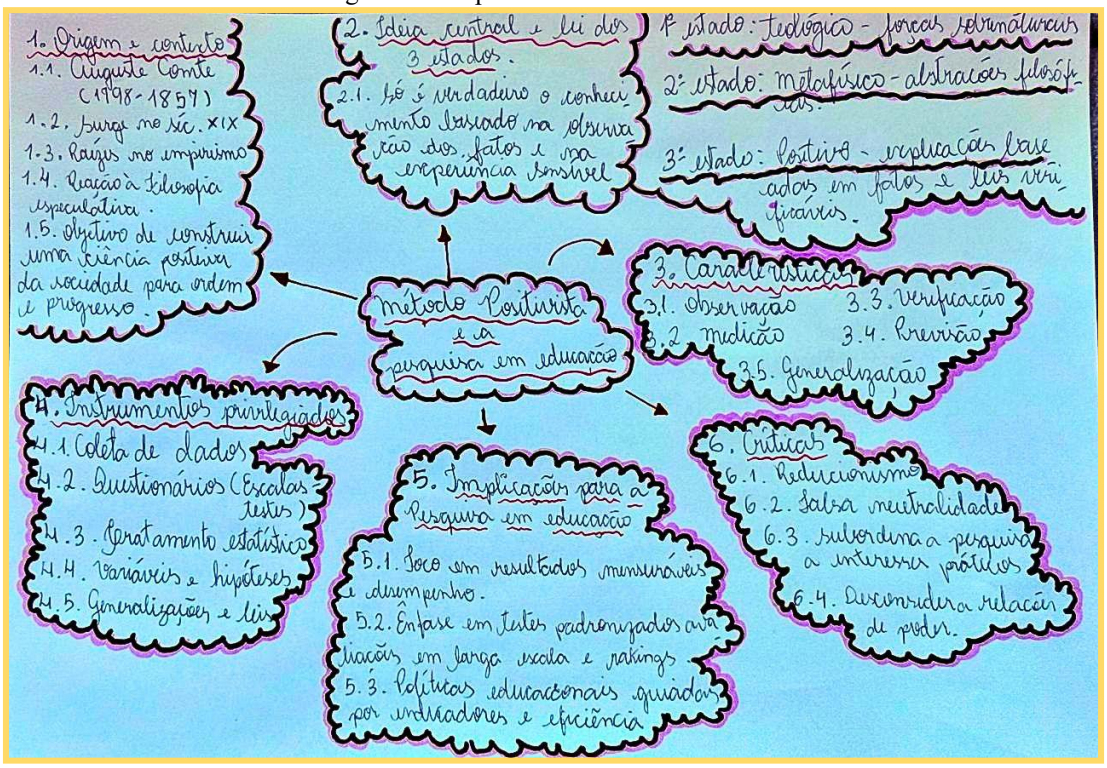
Fonte: Moreira (2026). Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação – PPGE/UEG-Inhumas.

A estrutura do mapa nos apresenta um movimento de sistematização conceitual orientado pela identificação de relações entre pressupostos epistemológicos e procedimentos metodológicos. A associação entre realidade mensurável, observação sistemática e comprovação empírica mostra que a estudante apreendeu o positivismo como uma matriz fundada na verificação dos fatos e na produção de conhecimento considerado objetivo.

Essa organização demonstra um esforço importante de síntese e classificação, permitindo visualizar como determinados princípios epistemológicos sustentam formas específicas de produção do conhecimento científico.

Também merece destaque a produção elaborada por Jorge Luiz de Oliveira Costa, cuja representação do positivismo reforça elementos já observados nos mapas anteriores, mas com ênfase particular na linearidade metodológica e na relação entre observação, classificação e explicação causal.

Figura 3 – Mapa conceitual do Positivismo



Fonte: Jorge (2026). Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação – PPGE/UEG-Inhumas.

No mapa de Jorge, percebe-se uma organização que privilegia a sequência lógica dos procedimentos investigativos, revelando uma compreensão do positivismo como método orientado por etapas sistemáticas e pelo controle racional da investigação. Essa característica reforça um dos elementos típicos da tradição positivista: a crença na possibilidade de controle metodológico do fenômeno por meio da decomposição, observação e análise objetiva.

A comparação entre as três produções permite identificar diferentes formas de apropriação conceitual de uma mesma matriz epistemológica. Enquanto Keila enfatiza a diferenciação entre abordagens, Lilian aprofunda a estrutura interna do positivismo e Jorge explora sua lógica metodológica. Em conjunto, os mapas mostram que os estudantes foram capazes de identificar os fundamentos dessa perspectiva e de organizá-los segundo diferentes estratégias cognitivas.

Na perspectiva da formação de conceitos científicos, essas produções indicam que a elaboração dos mapas favoreceu processos de identificação de categorias essenciais, de estabelecimento de relações entre conceitos e de sistematização do conhecimento. Ainda que em níveis diferenciados de complexidade, os

materiais analisados tornam visíveis movimentos importantes de apropriação conceitual, condição fundamental para o avanço em direção a formas mais elaboradas de pensamento teórico.

6.2 A FENOMENOLOGIA E O PRIMADO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

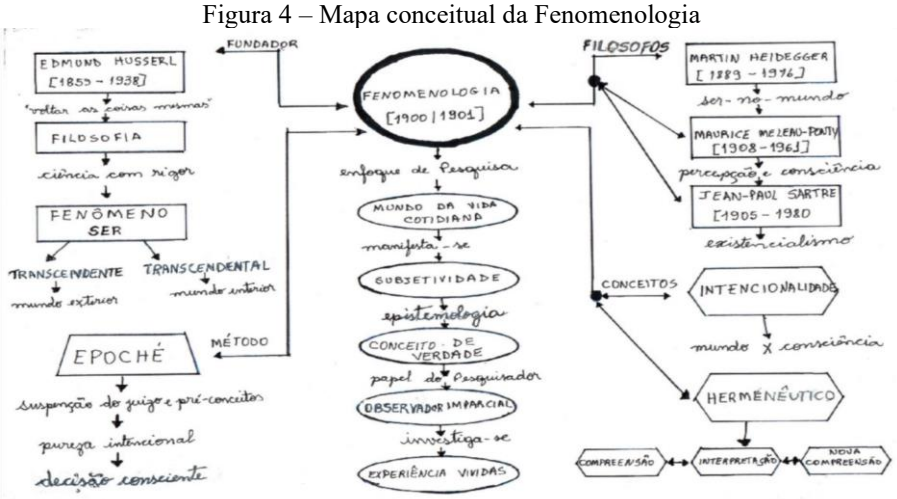
Diferentemente do positivismo, que orienta a investigação pela objetividade e pela mensuração dos fenômenos, a fenomenologia orienta a pesquisa para a experiência vivida, para a consciência e para os significados produzidos pelos sujeitos em sua relação com o mundo. Fundada por Edmund Husserl no início do século XX, essa abordagem propõe um retorno "às coisas mesmas", isto é, à compreensão do fenômeno tal como ele se manifesta à consciência, suspendendo explicações prévias e julgamentos naturalizados.

Na pesquisa em educação, a fenomenologia ganha especial relevância por possibilitar a investigação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências formativas, reconhecendo a primazia da subjetividade na constituição do conhecimento. Nesse entendimento, conceitos como intencionalidade, redução fenomenológica, essência, percepção e mundo vivido tornam-se categorias fundamentais para a compreensão do objeto investigado.

Os mapas elaborados pelos mestrandos denotam diferentes formas de apropriação dessa matriz epistemológica. Em comum, observa-se a recorrência de categorias associadas à consciência, à interpretação e à experiência subjetiva, indicando que os estudantes reconheceram a especificidade da fenomenologia como abordagem voltada menos à explicação causal e mais à compreensão dos sentidos.

No mapa produzido por Valéria Miguel da Cruz Melo, a fenomenologia aparece organizada em uma rede conceitual marcada por forte articulação entre categorias como consciência, intencionalidade, experiência vivida, subjetividade e mundo da vida cotidiana. Diferentemente de estruturas mais lineares ou classificatórias, sua representação sugere uma tentativa de organizar os conceitos como um sistema relacional.

Figura 4 – Mapa conceitual da Fenomenologia

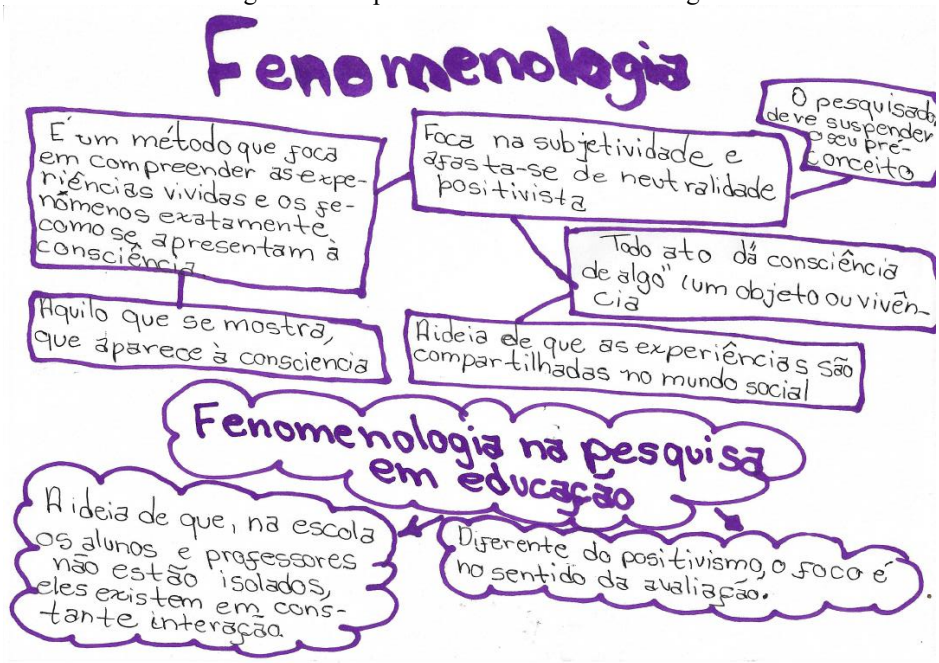


Fonte: Melo (2026). Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação – PPGE/UEG-Inhumas.

A organização do mapa expressa um movimento relevante de generalização conceitual, na medida em que os conceitos se articulam em torno de um núcleo explicativo comum, a experiência consciente do sujeito, superando formas isoladas de representação. Essa configuração sugere uma compreensão consistente da lógica fenomenológica, sobretudo ao indicar que a consciência está sempre dirigida a algo, princípio fundamental da intencionalidade husserliana.

Na produção de Fernanda Rodrigues Carrijo, a fenomenologia aparece representada de forma mais descritiva, mas igualmente estruturada a partir de seus fundamentos essenciais. Seu mapa destaca categorias como percepção, essência, suspensão de juízos e descrição da experiência, revelando um esforço de sistematização dos elementos constitutivos da abordagem.

Figura 5 – Mapa conceitual da Fenomenologia

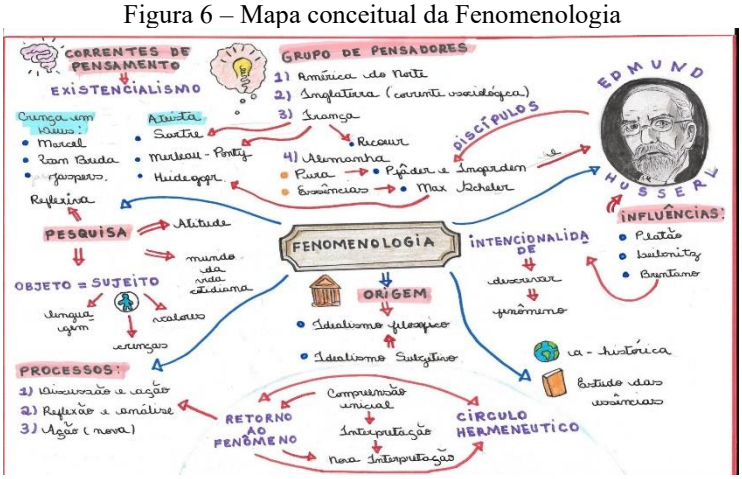


Fonte: Fernanda (2026). Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação – PPGE/UEG-Inhumas.

A organização adotada traduz uma apropriação orientada pela identificação e classificação de conceitos fundamentais. Ainda que menos relacional que a produção de Valéria, o mapa de Fernanda demonstra domínio dos elementos essenciais da fenomenologia, especialmente ao destacar a suspensão dos pressupostos como condição para a compreensão do fenômeno em sua essência.

Já no mapa elaborado por Glenda Carla da Silva, observa-se uma representação que enfatiza a relação entre sujeito, experiência e significado, aproximando a fenomenologia de questões educacionais concretas. Sua produção fornece uma tentativa de conectar os fundamentos teóricos da abordagem com a experiência pedagógica e os processos de formação humana.

Figura 6 – Mapa conceitual da Fenomenologia



Fonte: Glenda (2026). Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação – PPGE/UEG-Inhumas.

Essa articulação indica um movimento de apropriação conceitual particularmente significativo, ao sugerir a identificação de categorias epistemológicas e sua mobilização para pensar problemas concretos da educação. Configura-se, assim, um indício importante de internalização dos conceitos científicos em sua dimensão aplicada.

A comparação entre os três mapas permite identificar diferentes modos de organização do conhecimento fenomenológico. Enquanto Valéria constrói uma rede conceitual mais integrada e relacional, Fernanda privilegia a sistematização descritiva dos conceitos centrais e Glenda avança na articulação entre os fundamentos da abordagem e sua incidência sobre a experiência educativa.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, essas diferenças expressam diferentes momentos do processo de formação conceitual. Em todos os casos, porém, percebe-se um movimento de apropriação da fenomenologia que transcende a mera memorização de definições, requerendo dos estudantes operações de análise, seleção, organização e síntese conceitual.

Os materiais produzidos indicam, portanto, que a elaboração dos mapas favoreceu a compreensão da fenomenologia como uma matriz epistemológica orientada na experiência humana, na produção de significados e na constituição subjetiva do conhecimento. Essa compreensão é fundamental para a formação de pesquisadores em educação, sobretudo naquelas investigações que se orientam pela interpretação dos sentidos e das vivências dos sujeitos em seus contextos históricos e sociais.

6.3 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A COMPREENSÃO DA TOTALIDADE CONCRETA

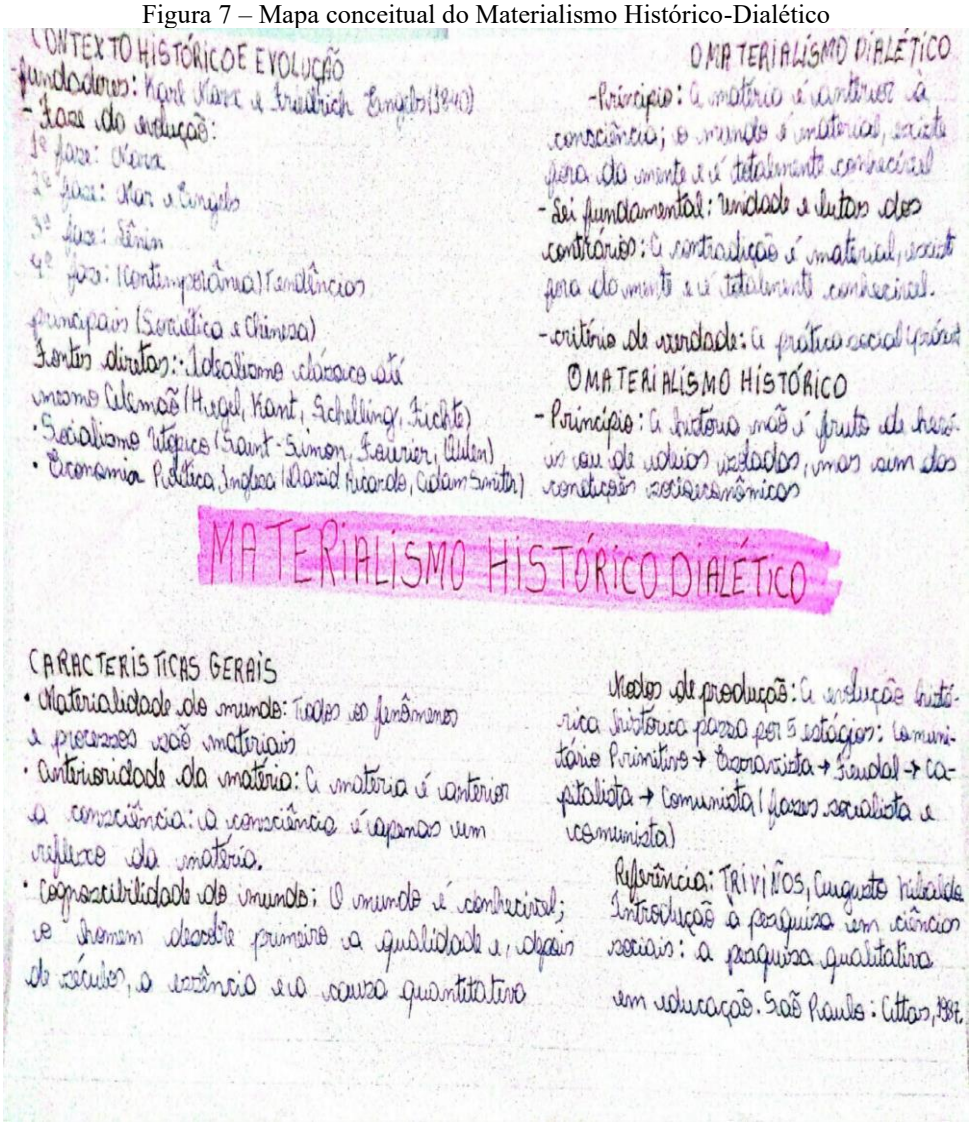
O materialismo histórico-dialético constitui uma das matrizes epistemológicas mais relevantes para a pesquisa em educação, especialmente por compreender a realidade como processo histórico, contraditório e socialmente produzido. Diferentemente das abordagens que privilegiam a descrição dos fatos ou a

experiência subjetiva imediata, essa perspectiva busca apreender os fenômenos em suas múltiplas determinações, considerando as relações entre totalidade, contradição, mediação, historicidade e práxis.

Na disciplina, essa abordagem foi trabalhada como método que permite compreender os fenômenos educacionais em articulação com as condições materiais de existência, as relações sociais, os processos históricos e as contradições que atravessam a sociedade. Por isso, os mapas elaborados pelos mestrandos procuram representar, simultaneamente, os conceitos e o movimento interno da realidade e do conhecimento.

No mapa elaborado por Ester Gomes Souza, a representação referente ao materialismo histórico-dialético, permite identificar um esforço consistente de sistematização dos fundamentos básicos dessa abordagem.

Figura 7 – Mapa conceitual do Materialismo Histórico-Dialético



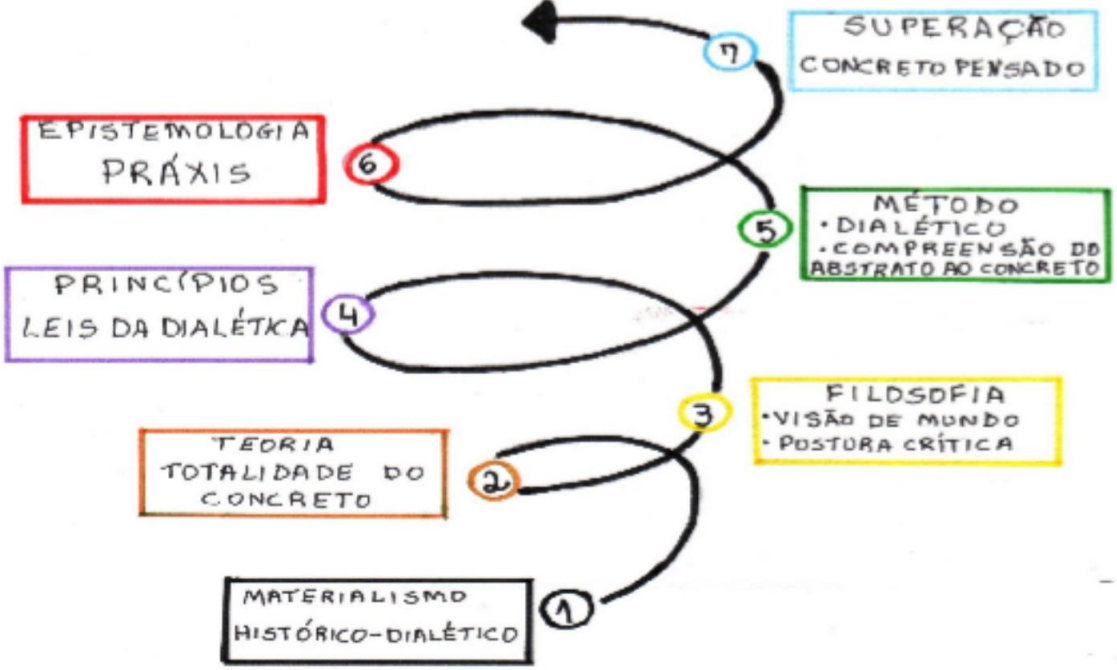
Fonte: Souza (2026). Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação – PPGE/UEG-Inhumas.

A produção de Ester organiza o materialismo histórico-dialético a partir de seus fundamentos históricos, autores de referência e categorias centrais. O mapa destaca a presença de conceitos como matéria, consciência, contradição, modos de produção, prática social e transformação da realidade. Essa organização nos indica uma apropriação orientada pela sistematização clássica do método, permitindo visualizar os principais elementos que sustentam a concepção marxista de realidade e conhecimento.

A importância dessa representação reside na exploração dos fundamentos gerais da abordagem, favorecendo a identificação de suas bases filosóficas e históricas. Ainda que a estrutura seja predominantemente classificatória, cumpre função formativa relevante ao organizar categorias essenciais para a compreensão posterior de relações mais complexas.

Uma segunda representação significativa do materialismo histórico-dialético aparece no mapa de Valéria Miguel da Cruz Melo, cuja organização gráfica em formato espiral indica uma tentativa de representar o próprio movimento dialético da realidade.

Figura 8 – Mapa conceitual do Materialismo Histórico-Dialético



Fonte: Melo (2026). Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação – PPGE/UEG-Inhumas.

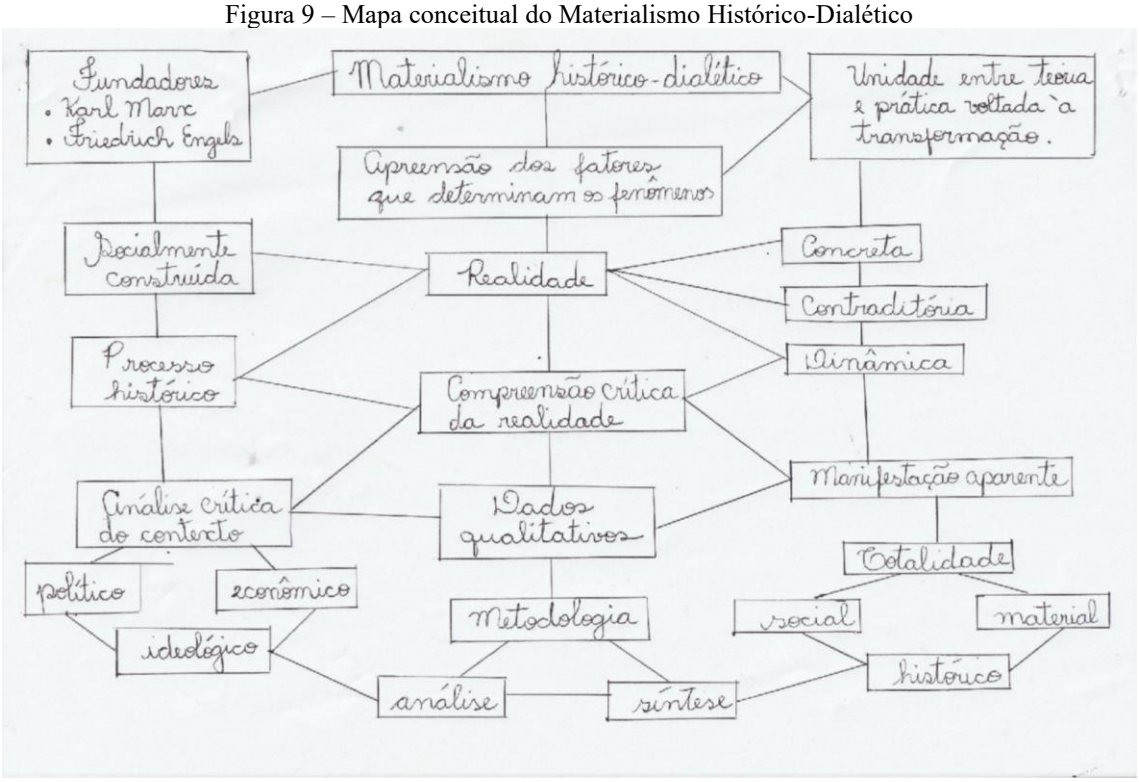
Diferentemente de uma organização linear, a estrutura em espiral sugere movimento, transformação e desenvolvimento. Essa opção gráfica dialoga com princípios fundamentais da dialética, especialmente a compreensão de que a realidade é constituída por contradições, mediações e processos históricos em permanente transformação.

No mapa de Valéria, conceitos como totalidade, contradição, historicidade, práxis e transformação social aparecem articulados em uma estrutura dinâmica. Essa representação nos dá um movimento de

elaboração conceitual mais relacional, pois busca expressar o modo como elas se articulam no interior da abordagem marxista.

Também merece destaque o mapa elaborado por Lilian Cristina Moreira, no qual o materialismo histórico-dialético é organizado em uma estrutura que articula fundamentos epistemológicos, categorias nucleares e implicações para a pesquisa em educação.

Figura 9 – Mapa conceitual do Materialismo Histórico-Dialético



Fonte: Moreira (2026). Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação – PPGE/UEG-Inhumas.

Na produção de Lilian, observa-se uma tentativa de articular categorias como realidade histórica, contradição, totalidade, práxis e transformação. O mapa nos fornece os elementos de que a estudante compreendeu o materialismo histórico-dialético como uma abordagem que busca apreendê-los em sua gênese, movimento e inserção na totalidade social.

A organização proposta pela estudante contribui para visualizar a relação entre concepção de realidade e método de investigação. Ao articular categorias filosóficas e metodológicas, o mapa permite compreender que, nessa perspectiva, pesquisar significa apreender o fenômeno como parte de um processo histórico e contraditório.

A análise comparativa dos mapas de Ester, Valéria e Lilian permite identificar três modos distintos de apropriação do materialismo histórico-dialético. Ester privilegia a sistematização dos fundamentos clássicos; Valéria procura representar o movimento relacional e dinâmico da dialética; Lilian organiza a

abordagem a partir de uma articulação estrutural entre categorias epistemológicas e implicações metodológicas.

Essas diferenças são formativamente relevantes, pois demonstram que a apropriação de uma mesma matriz epistemológica pode ocorrer por caminhos distintos. Em alguns casos, predomina a identificação e organização dos conceitos básicos; em outros, a tentativa de representar os nexos internos entre as categorias; em outros ainda, a articulação entre fundamentos teóricos e procedimentos de investigação.

De acordo com a Teoria do Ensino Desenvolvimental, essas produções indicam movimentos importantes em direção ao pensamento teórico. Ao representar o materialismo histórico-dialético, os estudantes foram desafiados a lidar com categorias abstratas e densas, que exigem operações de análise, abstração, síntese e generalização. Nesse sentido, os mapas se constituem como mais do que registros de conteúdos aprendidos, ao tornar visíveis processos de elaboração conceitual em desenvolvimento.

Assim, os mapas referentes ao materialismo histórico-dialético expressam a potencialidade da atividade para favorecer a compreensão de uma abordagem epistemológica complexa, cuja apropriação exige mais do que a memorização de definições. As produções manifestam esforços de compreensão da realidade educacional em sua historicidade, totalidade e contradição, aspectos fundamentais para a formação crítica de pesquisadores em educação.

6.4 SÍNTESE ANALÍTICA: DIFERENTES MODOS DE APROPRIAÇÃO CONCEITUAL

A análise conjunta dos mapas conceituais elaborados pelos mestrandos permite identificar diferentes modos de apropriação dos fundamentos epistemológicos da pesquisa em educação e apreender diferentes níveis de elaboração conceitual. Longe de constituírem produtos homogêneos, as produções analisadas expressam trajetórias singulares de aprendizagem, marcadas por formas específicas de análise, síntese, comparação, abstração e generalização.

No aporte da Teoria Histórico-Cultural, essa diversidade é um dado formativamente relevante. Como argumenta Vigotski (2001), a formação de conceitos científicos se realiza por meio de movimentos progressivos de reconstrução intelectual, nos quais os sujeitos passam a estabelecer relações cada vez mais complexas entre os conhecimentos estudados. Nesse sentido, os mapas conceituais analisados permitem visualizar diferentes estágios desse processo.

No caso de Keila Cristina da Costa Marega (Figura 1), destaca-se uma organização matricial comparativa, na qual diferentes abordagens epistemológicas são analisadas a partir de categorias comuns. Essa estratégia nos mostra um movimento importante de abstração, pois solicita a construção de critérios gerais capazes de articular e diferenciar métodos distintos. Neste caso, observamos uma forma de elaboração conceitual que possibilita a compreensão relacional dos referenciais estudados.

A produção de Ester Gomes Souza (Figura 7), por sua vez, expressa uma forma mais clássica de sistematização do conhecimento. Seu mapa sobre o materialismo histórico-dialético organiza conceitos, autores, fundamentos históricos e categorias centrais de forma clara e sequencial, apresentando um movimento de síntese orientado pela classificação e pela ordenação lógica dos conteúdos. Embora menos relacional, essa forma de organização desempenha papel importante no processo de formação conceitual, pois favorece a identificação das categorias essenciais do método.

Nos mapas elaborados por Valéria Miguel da Cruz Melo (Figuras 4 e 8), observa-se uma dinâmica mais relacional e integrada. Tanto na fenomenologia quanto no materialismo histórico-dialético, a estudante busca representar redes de relações e movimentos internos entre categorias, aproximando-se de formas mais complexas de generalização teórica. A utilização de estruturas circulares e espirais nos mostra a tentativa de traduzir graficamente princípios como totalidade, movimento e interdependência conceitual.

As produções de Lilian Cristina Moreira (Figuras 2 e 9) revelam uma forma de articulação estrutural particularmente consistente. Seus mapas organizam conceitos em redes relativamente equilibradas entre descrição e relação, permitindo visualizar tanto categorias estruturantes quanto os vínculos internos que as conectam. Neste modo, temos uma elaboração que combina sistematização conceitual e estrutura relacional, favorecendo uma compreensão mais organizada dos fundamentos epistemológicos.

No caso de Jorge Luiz Oliveira Costa (Figura 3), observa-se uma síntese orientada pela lógica interna do positivismo, com ênfase nos procedimentos, na observação sistemática e na linearidade metodológica. Sua produção reforça elementos basilares dessa matriz epistemológica, demonstrando uma compreensão consistente de sua racionalidade científica e de seu modo específico de organizar o processo investigativo.

Já a produção de Fernanda Rodrigues Carrijo (Figura 5) destaca uma apropriação da fenomenologia centrada na experiência subjetiva e na descrição das essências. Seu mapa privilegia categorias fundamentais como percepção, suspensão de juízos e experiência vivida, sinalizando uma compreensão da fenomenologia como método orientado pela apreensão do sentido.

Por sua vez, o mapa de Glenda Carla da Silva (Figura 6) amplia essa mesma perspectiva ao estabelecer outras relações entre os fundamentos fenomenológicos e os processos educativos. Sua produção toma como referência um movimento de articulação entre teoria e experiência, sugerindo uma apropriação conceitual voltada à compreensão dos fenômenos educacionais a partir da experiência concreta dos sujeitos.

No conjunto das produções, observa-se que a atividade proposta operou como mediação para a objetivação dos processos de elaboração conceitual, permitindo apreender como os estudantes organizaram os conceitos estudados, articularam relações entre eles e avançaram na constituição de sistemas conceituais mais amplos.

Esse aspecto é particularmente relevante no contexto da formação de pesquisadores. O domínio dos fundamentos epistemológicos da pesquisa solicita dos autores a compreensão da lógica interna que organiza cada abordagem, suas concepções de realidade, sujeito, conhecimento e ciência. Dessa forma, os mapas conceituais mostraram-se instrumentos potentes para apoiar essas formas de organização conceitual e, consequentemente, para acompanhar o desenvolvimento do pensamento teórico.

Os resultados aqui analisados reforçam, portanto, a tese de que a elaboração de mapas conceituais pode constituir uma mediação pedagógica significativa na formação epistemológica de pesquisadores em educação, ao possibilitar processos de análise, síntese, generalização e reflexão crítica sobre os fundamentos da produção científica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de pesquisadores em programas de pós-graduação pressupõe mais do que o domínio de procedimentos metodológicos ou a apropriação instrumental de técnicas de investigação. Produzir conhecimento científico no campo da Educação requer compreender os fundamentos epistemológicos que sustentam diferentes formas de interpretar a realidade, construir objetos de pesquisa e elaborar sínteses sobre os fenômenos educacionais. Nesse sentido, a formação epistemológica compõe dimensão essencial do processo formativo, especialmente em uma área marcada pela coexistência de variadas matrizes teóricas e metodológicas.

Partindo dessa compreensão, o presente capítulo buscou analisar as contribuições dos mapas conceituais para a formação de conceitos científicos relacionados aos fundamentos epistemológicos da pesquisa em educação, tomando como referência a experiência desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás. A proposta foi mobilizar os estudantes para organizar, relacionar e sistematizar os conceitos estudados, por meio da elaboração de mapas conceituais acompanhados de textos-síntese.

A análise das produções mostrou que os mapas conceituais representam mais do que a condição de simples instrumentos de organização gráfica de conteúdos. Sua elaboração implicou operações intelectuais de análise, comparação, abstração, síntese e generalização, tornando visíveis modos distintos de apropriação conceitual. Os materiais produzidos indicaram diferentes níveis de elaboração, desde formas mais descritivas e classificatórias até tentativas mais complexas de construção de sistemas conceituais articulados.

A leitura comparativa dos mapas permitiu identificar diferentes movimentos de aprendizagem. Em algumas produções predominou a sistematização clássica dos conteúdos, favorecendo a identificação de conceitos básicos e autores de referência; em outras, observou-se a construção de relações comparativas entre abordagens distintas; em outras ainda, verificou-se o esforço de representar graficamente relações

internas, movimentos e princípios organizadores das matrizes epistemológicas estudadas. Essas diferenças nos dizem sobre os percursos singulares de formação conceitual.

Na base da Teoria Histórico-Cultural, os resultados obtidos reforçam a compreensão de que a formação de conceitos científicos não é aleatória. Conforme Vigotski (2001), a apropriação conceitual precisa de mediações intencionais capazes de favorecer processos de análise e generalização. Nesse movimento, os mapas conceituais mostraram-se instrumentos potentes para demonstrar operações mentais que frequentemente permanecem invisíveis em avaliações convencionais.

Da mesma forma, a Teoria do Ensino Desenvolvimental oferece importante chave de interpretação para os resultados observados. Conforme Davídov (2019), a aprendizagem torna-se efetivamente desenvolvimental quando permite ao estudante compreender as relações essenciais que estruturam determinado objeto de conhecimento. Os mapas analisados destacaram justamente movimentos de busca por essas relações, indicando esforços de compreensão para além das manifestações imediatas dos fenômenos.

Ao mesmo tempo, a experiência também nos oportunizou perceber alguns limites. Nem todas as produções alcançaram níveis mais elevados de articulação conceitual, e em alguns casos predominou a organização classificatória ou descritiva dos conteúdos. Esse dado é importante porque reafirma que o uso de mapas conceituais, por si só, não garante a formação de conceitos científicos. Seus efeitos dependem da qualidade da mediação pedagógica, da natureza das tarefas propostas e das condições concretas de estudo e reflexão oferecidas aos estudantes.

Ainda assim, os resultados obtidos permitem sustentar a tese inicial deste capítulo: quando inseridos em propostas pedagógicas orientadas pela problematização dos fundamentos epistemológicos da pesquisa, os mapas conceituais constituem mediações relevantes para a formação de conceitos científicos e para o desenvolvimento do pensamento teórico de pesquisadores em formação.

Mais do que favorecer a organização de conteúdos, os mapas possibilitaram tornar visíveis os modos pelos quais os estudantes pensam, relacionam e reconstroem os conhecimentos estudados. Em um contexto acadêmico frequentemente marcado pela fragmentação do saber e pela pressão produtivista, estratégias pedagógicas dessa natureza assumem especial importância, pois contribuem para fortalecer uma formação intelectual mais crítica, reflexiva e teoricamente fundamentada.

Nesse contexto, a experiência aqui analisada oferece importantes contribuições para reflexões mais amplas acerca das mediações pedagógicas necessárias à formação de pesquisadores comprometidos com a produção rigorosa, crítica e socialmente referenciada do conhecimento em Educação.

REFERÊNCIAS

Referências teórico-metodológicas

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

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **Tipos de generalização no ensino**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MIRANDA, Marília Gouvea. Entre meios e fins: alguns dilemas da pesquisa em educação. **Rev. Educativa**, vol. 10, n.2, lul/dez 2007.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **The theory underlying concept maps and how to construct and use them**. Pensacola: Institute for Human and Machine Cognition, 2010.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Documentos analisados (fontes empíricas)

CARRIJO, Fernanda Rodrigues. **Mapas conceituais sobre os fundamentos epistemológicos da pesquisa em educação**. Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2026.

COSTA, Jorge Luiz Oliveira. **Mapa conceitual sobre positivismo**. Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2026.

MAREGA, Keila Cristina da Costa. **Mapa conceitual comparativo sobre positivismo, fenomenologia e materialismo histórico-dialético**. Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2026.

MELO, Valéria Miguel da Cruz. **Mapas conceituais sobre fenomenologia e materialismo histórico-dialético**. Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2026.

MOREIRA, Lilian Cristina. **Mapas conceituais sobre positivismo e materialismo histórico-dialético**. Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2026.

SILVA, Glenda Carla da. **Mapa conceitual sobre fenomenologia**. Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2026.

SOUZA, Ester Gomes. **Mapa conceitual sobre materialismo histórico-dialético**. Produção acadêmica desenvolvida na disciplina Pesquisa em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2026.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

TEACHER EDUCATION AND INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: CONTEMPORARY CHALLENGES AND PERSPECTIVES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-042

Valeska Sostenes Braga
Mestranda Direitos Humanos
Universidade Tiradentes Sergipe - UNIT
E-mail: valeskabraga21@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8463115264237435

Antonio Edson de Araújo
Pós-graduado em Docência do Ensino Superior
Centro Universitário Leonardo Da Vinci
E-mail: antonio.araujo@escola.seduc.pa.gov.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8213074712889930

Mariangela Spadoto
Doutora em Ciências
Universidade Virtual do Estado de São Paulo e Secretaria de Educação de São Pedro
E-mail: spadoto@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9315637231145020

Karla Simone da Silva Costa
Mestranda em Ensino na Educação Básica
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
E-mail: karladeboramell@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1409954812981276

Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro
Doutorado em Educação
Universidade de Lisboa - Formação de professores
E-mail: suammy.cordeiro@ifmt.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9114383823113511

Shaiana de la Vega Gonzalez
Bacharel em Enfermagem
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis - Santa Catarina
E-mail: Shaianadelavegaa@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1715686005594731

Joelden Roberto Alves da Rocha
Mestrando em Educação
UNINI-MX
E-mail: joelden.rocha@ufra.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8835453908357747

Lucielma Costa Dantas
Bacharel em Fisioterapia
Instituto Superior de Teologia Aplicada
E-mail: Lucielmacd@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7913490044074404

Maria Leonor de Carvalho Gaspar Sales
Doutoranda em Administração
Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO
E-mail: leonorcarvalho.sales2@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2740112020353488

Marcelo Damião Amoras Nascimento
Mestrando em Tecnologia Emergentes em Educação
Metropolitan University of Science and Technology - MUST
E-mail: mdanascimento@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7724892056191052

Renata dos Santos Barbosa
Graduada em Matemática
Universidade do Estado do Pará - UEPA, Salvaterra - PA
E-mail: renatabarbosa35@icloud.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8756517982931508

RESUMO

O ensino superior contemporâneo passa por profundas transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico, pelas novas demandas formativas e pela necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas e centradas no estudante. Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico na consolidação de processos de ensino inovadores. Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre formação docente e práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, realizada a partir da seleção de estudos publicados entre 2021 e 2026, nos idiomas português e inglês, nas bases de dados SciELO, Scopus e Web of Science. A pergunta norteadora foi: como a formação docente influencia a adoção de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior contemporâneo? Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 18 estudos para análise. Os resultados evidenciam que a formação docente contínua é determinante para a implementação de metodologias ativas, uso de tecnologias educacionais e inovação pedagógica no ensino superior. Observou-se consenso entre os autores quanto à relevância do desenvolvimento profissional docente como fator essencial para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, também foram identificados desafios importantes, como

resistência às mudanças metodológicas, limitações estruturais e insuficiência de políticas institucionais de formação continuada. Conclui-se que a inovação pedagógica no ensino superior depende de uma articulação entre formação docente, cultura institucional e políticas educacionais, sendo indispensável o fortalecimento de programas formativos consistentes e contínuos.

Palavras-chave: Desenvolvimento docente; Desenvolvimento profissional; Formação continuada; Metodologias ativas; Tecnologias educacionais.

ABSTRACT

Higher education is currently undergoing profound transformations driven by technological advances, new educational demands, and the need for more dynamic and student-centered teaching practices. In this context, faculty development plays a strategic role in consolidating innovative teaching processes. This study aimed to analyze the relationship between faculty development and innovative pedagogical practices in higher education. This is an integrative literature review conducted based on studies published between 2021 and 2026, in Portuguese and English, retrieved from SciELO, Scopus and Web of Science. The guiding research question was: how does faculty development influence the adoption of innovative pedagogical practices in contemporary higher education? After applying inclusion and exclusion criteria, 18 studies were selected for analysis. The findings indicate that continuous faculty development is essential for the implementation of active learning methodologies, the use of educational technologies, and pedagogical innovation in higher education. There is a strong consensus among authors regarding the importance of professional development as a key factor in improving teaching and learning processes. However, significant challenges were also identified, such as resistance to methodological changes, structural limitations, and insufficient institutional policies for ongoing training. It is concluded that pedagogical innovation in higher education depends on the integration of faculty development, institutional culture, and educational policies, highlighting the need to strengthen consistent and continuous training programs.

Keywords: Active learning methodologies; Continuing education; Educational technologies; Professional development; Teacher professional development.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais, a expansão do acesso à informação e a intensificação da demanda por profissionais críticos, colaborativos e capazes de se adaptar às dinâmicas sociais e às exigências do

mundo do trabalho têm provocado profundas reconfigurações no campo educacional. Nesse contexto, a formação docente assume papel central na consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de promover metodologias ativas e aprendizagens mais significativas. Estudos recentes destacam que a inovação no ensino superior está diretamente relacionada à adoção de estratégias centradas no estudante e no desenvolvimento de competências (Gonzales-Zarpan; Pisfil-Benites, 2025).

Historicamente, o modelo tradicional de ensino superior baseou-se na transmissão unidirecional de conteúdos, com o professor ocupando o papel central no processo educativo. No entanto, esse modelo tem sido progressivamente questionado diante das novas exigências formativas, que requerem maior autonomia discente, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas. Evidências apontam que práticas pedagógicas tradicionais já não são suficientes para atender às complexas demandas do mundo contemporâneo, exigindo mudanças estruturais na prática docente (Mondragón *et al*., 2024).

Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como estratégias fundamentais para promover maior engajamento dos estudantes e favorecer aprendizagens significativas. Tais abordagens deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, incentivando a participação ativa dos discentes no processo formativo. Entre essas estratégias destacam-se a aprendizagem baseada em problemas, projetos colaborativos e sala de aula invertida, amplamente reconhecidas por seu potencial de promover competências cognitivas e socioemocionais (Røe *et al.*, 2022).

A incorporação dessas práticas inovadoras, entretanto, depende diretamente da formação docente e do desenvolvimento contínuo de competências pedagógicas e tecnológicas. A literatura evidencia que programas de capacitação docente influenciam positivamente a adoção de tecnologias educacionais e metodologias inovadoras, embora ainda existam lacunas relacionadas à efetividade e à continuidade dessas formações (Olaniyan; Uzorka, 2024; Laranjeiro *et al.*, 2021).

Além disso, a formação docente contemporânea deve ir além do domínio técnico, envolvendo também a construção de uma identidade profissional reflexiva e colaborativa. A atuação em contextos formativos dinâmicos exige que o professor desenvolva competências para lidar com ambientes híbridos e interdisciplinares, fortalecendo sua prática pedagógica e sua inserção em comunidades acadêmicas de aprendizagem (Puhr, 2024).

Dessa forma, este estudo se justifica pela necessidade de compreender a relação entre formação docente e práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, considerando os desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições educacionais. O intuito é analisar como a formação docente contribui para a implementação de metodologias inovadoras no ensino superior, destacando seus impactos na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de competências acadêmicas e profissionais.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, método que possibilita a síntese, a análise crítica e a integração de evidências científicas já produzidas sobre determinado fenômeno. Conforme Gil (2019), a pesquisa bibliográfica constitui um procedimento essencial para a construção do conhecimento científico, permitindo ao pesquisador reunir, analisar e interpretar contribuições teóricas publicadas acerca de um tema específico.

A pergunta norteadora que orientou o desenvolvimento desta revisão foi: "Como a formação docente influencia a adoção de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior no contexto contemporâneo?". Essa questão direcionou todo o processo de busca, seleção, análise e interpretação dos estudos, assegurando coerência metodológica e foco na temática investigada.

O percurso metodológico seguiu as etapas clássicas da revisão integrativa: definição da questão de pesquisa, estabelecimento dos critérios de elegibilidade, busca nas bases de dados, seleção dos estudos, avaliação crítica, categorização dos achados e síntese dos resultados. Essas etapas garantem rigor científico, transparência e reprodutibilidade do processo de investigação.

A busca dos estudos foi realizada em bases de dados reconhecidas internacionalmente, como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Scopus e Web of Science. Utilizaram-se termos relacionados ao tema, como: (formação docente), (ensino superior), (práticas pedagógicas inovadoras), metodologias ativas) e seus respectivos em inglês combinados por meio dos operadores booleanos *AND* e *OR*, a fim de ampliar a sensibilidade da busca.

Os critérios de inclusão abrangeram artigos científicos completos publicados entre 2021 e 2026, nos idiomas português e inglês, que abordassem diretamente a relação entre formação docente e inovação pedagógica no ensino superior. Foram incluídos estudos empíricos, revisões sistemáticas, revisões integrativas e estudos qualitativos ou quantitativos pertinentes ao objeto de investigação.

Foram excluídos artigos duplicados, editoriais, cartas ao editor, resumos de eventos científicos, estudos indisponíveis na íntegra e publicações fora do recorte temporal estabelecido. Também foram excluídos trabalhos que não apresentassem relação direta com a temática proposta ou que não estivessem disponíveis nos idiomas definidos como elegíveis.

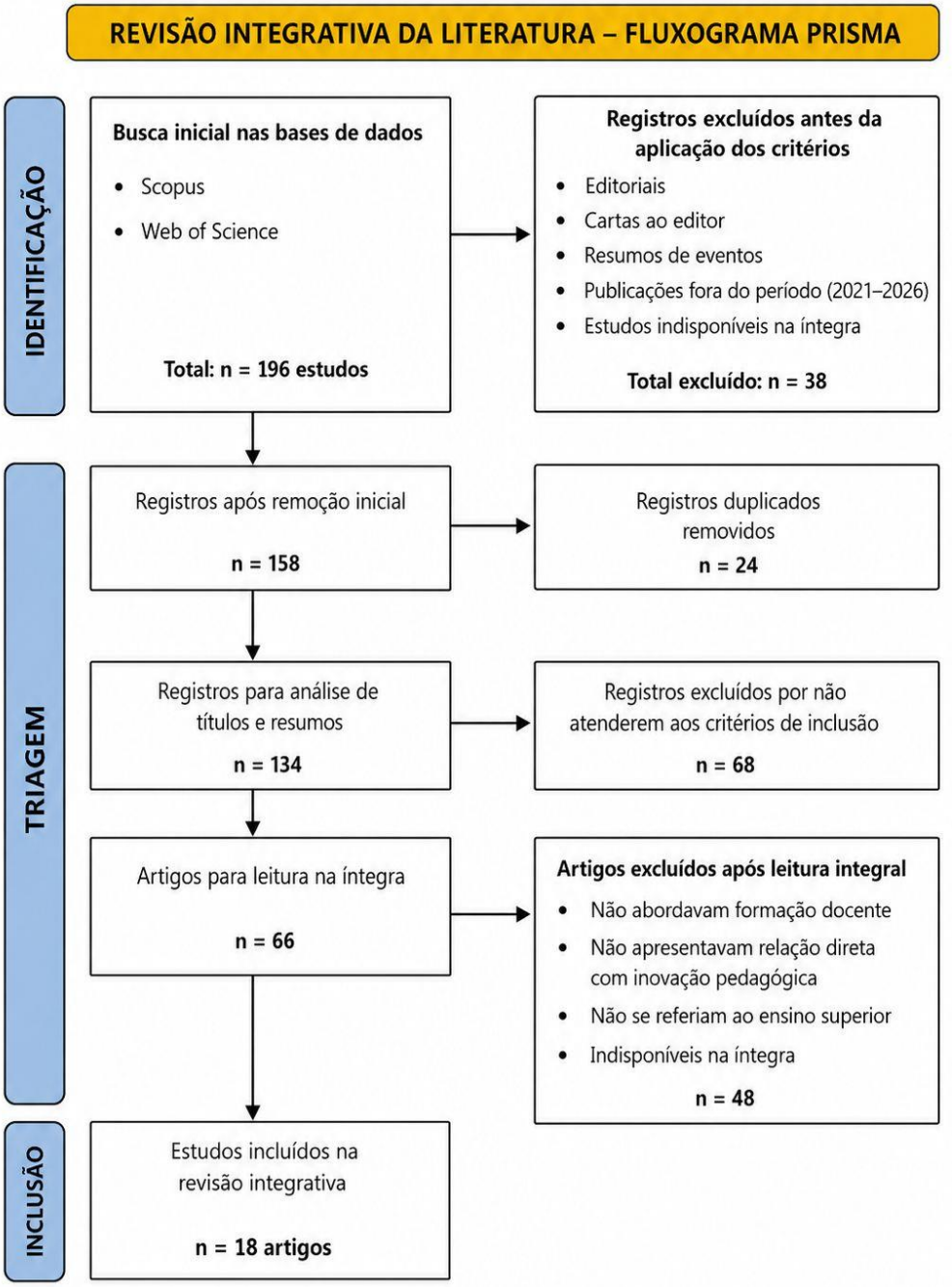
A seleção dos estudos ocorreu em duas etapas. Inicialmente, realizou-se a leitura de títulos e resumos, com o objetivo de triagem preliminar dos estudos potencialmente relevantes. Em seguida, os textos completos foram analisados para verificação de sua adequação aos critérios de inclusão e exclusão, garantindo maior rigor metodológico na composição da amostra final.

Após a seleção, os dados foram organizados e submetidos à análise temática, permitindo a categorização dos achados em eixos analíticos relacionados à formação docente, inovação pedagógica,

metodologias ativas e desafios institucionais no ensino superior. Esse processo favoreceu a identificação de convergências, divergências e lacunas no conhecimento produzido.

Os resultados foram sistematizados de forma descritiva e analítica, possibilitando a construção de uma síntese crítica e integrada das evidências científicas encontradas. A seguir, apresenta-se a Figura 1, que ilustra o fluxograma do processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos que compõem esta revisão integrativa.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos estudos (identificação, triagem, elegibilidade e inclusão)



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram selecionados dezoito estudos que compuseram a amostra final desta investigação, os resultados estão organizados e sistematizados a partir de categorias temáticas emergentes, contemplando aspectos relacionados à formação docente, inovação pedagógica, uso de tecnologias educacionais, metodologias ativas e desafios institucionais. A síntese dos estudos incluídos está apresentada na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Caracterização dos estudos incluídos nesta revisao.

Autores/Ano	Objetivo do estudo	Eixo do estudo	Principais achados
Laranjeiro *et al.* (2021)	Analisar a formação docente em práticas inovadoras por meio de MOOC	Formação docente e inovação digital	Evidencia que os MOOCs ampliam significativamente o acesso à formação continuada, promovendo atualização pedagógica e favorecendo a incorporação de metodologias inovadoras no ensino superior.
Geertsema (2021)	Investigar o desenvolvimento docente em universidade de pesquisa	Formação docente e contexto institucional	Demonstra que o desenvolvimento docente é fortemente condicionado pela cultura institucional, pelas políticas acadêmicas e pelas exigências de produtividade científica, impactando diretamente as práticas pedagógicas.
Boichuk *et al.* (2022)	Examinar a inovação na formação pedagógica de futuros professores	Formação inicial e inovação pedagógica	Indica que a integração de práticas pedagógicas inovadoras na formação inicial fortalece a preparação docente para responder às demandas educacionais contemporâneas e complexas.
Røe *et al.* (2022)	Analisar a transformação digital no ensino superior e aprendizagem ativa	Transformação digital e metodologias ativas	Evidencia que a transformação digital reconfigura os processos de ensino-aprendizagem, potencializando metodologias ativas e promovendo maior protagonismo discente.
Sawant *et al.* (2023)	Identificar desafios e oportunidades na formação docente em instituições privadas	Formação docente e desafios institucionais	Aponta que a formação docente enfrenta barreiras estruturais relevantes, como sobrecarga de trabalho, limitações de recursos e insuficiência de suporte institucional contínuo.
Cherusheva *et al.* (2023)	Investigar o uso de tecnologias inovadoras na educação superior	Tecnologias educacionais	Demonstra que a incorporação de tecnologias educacionais inovadoras amplia a interatividade pedagógica, melhora a experiência de aprendizagem e fortalece o engajamento estudantil.

Mondragón *et al.* (2024)	Analisar percepções docentes sobre metodologias ativas	Metodologias ativas e práticas docentes	Revela que, embora reconhecidas como pedagogicamente relevantes, as metodologias ativas ainda enfrentam resistência docente, associada a concepções tradicionais de ensino.
Olaniyan; Uzorka (2024)	Avaliar o impacto da formação docente no uso de tecnologias educacionais	Formação docente e tecnologia	Evidencia que programas estruturados de desenvolvimento profissional docente influenciam positivamente a adoção e a integração de tecnologias educacionais no ensino superior.
Sousa; Mangas (2024)	Analisar metodologias ativas em projeto com a comunidade	Metodologias ativas e aprendizagem experiencial	Demonstra que abordagens baseadas em metodologias ativas promovem aprendizagem significativa, maior engajamento discente e articulação entre teoria e prática social.
Behera (2024)	Investigar práticas pedagógicas inovadoras na formação docente	Inovação pedagógica	Indica que a adoção de práticas pedagógicas inovadoras é essencial para reconfigurar o ensino superior, tornando-o mais centrado no estudante e orientado por competências.
Bhuttah *et al.* (2024)	Analisar o papel de abordagens inovadoras no pensamento crítico discente	Aprendizagem e competências cognitivas	Evidencia que abordagens pedagógicas inovadoras contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa e de competências complexas.
Suyo-Vega *et al.* (2024)	Revisar práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior	Inovação no ensino superior	Conclui que práticas pedagógicas inovadoras estão associadas à melhoria do desempenho acadêmico, ao aumento da participação discente e à qualificação do processo formativo.
Puhr (2024)	Explorar a identidade profissional docente no ensino superior	Identidade e desenvolvimento docente	Destaca que o desenvolvimento docente contribui para a construção de identidades profissionais mais reflexivas, colaborativas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação superior.
Robertson; Cofrancesco; Levine (2025)	Avaliar a formação docente baseada em competências	Formação por competências	Evidencia que modelos de formação docente baseados em competências promovem transformações significativas tanto no nível individual quanto institucional das práticas pedagógicas.
Gonzales-Zarpan; Pisfil-Benites (2025)	Revisar estratégias de ensino inovadoras no ensino superior	Estratégias de ensino e aprendizagem ativa	Indica que a aprendizagem ativa constitui eixo central da inovação pedagógica, promovendo desenvolvimento de competências e maior engajamento discente.
Van Schalkwyk *et al.* (2025)	Analisar o desenvolvimento	Desenvolvimento profissional docente	Revela que o desenvolvimento docente é um processo complexo, contínuo e multidimensional,

	docente no ensino superior		dependente de fatores institucionais, individuais e culturais.
Ha *et al.* (2026)	Investigar desafios da formação docente em saúde	Formação docente e desafios estruturais	Evidencia que a formação docente é impactada por limitações estruturais e institucionais, como escassez de recursos, falta de apoio organizacional e necessidade de capacitação contínua.
Haldar (2026)	Explorar práticas pedagógicas inovadoras na formação docente	Inovação e práticas educacionais	Indica que a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras depende de transformações culturais e estruturais profundas nas instituições de ensino superior.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise dos estudos incluídos nesta revisão integrativa evidencia que a formação docente e as práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior constituem um campo em constante transformação, fortemente influenciado por mudanças tecnológicas, institucionais e epistemológicas.

Os achados revelam convergências importantes entre os autores quanto à centralidade do desenvolvimento profissional docente, à consolidação de metodologias ativas e à necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas tradicionais. Nesse contexto, a discussão foi organizada em três eixos temáticos: (1) formação docente e desenvolvimento profissional, (2) metodologias ativas e inovação pedagógica, e (3) desafios institucionais e transformação do ensino superior.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR

A formação docente constitui um elemento estruturante para a inovação pedagógica no ensino superior. Para Sawant *et al*. (2023), o desenvolvimento docente é um processo complexo, diretamente condicionado por fatores institucionais e pela disponibilidade de suporte organizacional, o que influencia a capacidade de implementação de práticas inovadoras. Em consonância, Van Schalkwyk *et al.* (2025) reforçam que o desenvolvimento docente deve ser compreendido como um processo contínuo, multidimensional e integrado às dinâmicas institucionais, envolvendo tanto aspectos individuais quanto coletivos da prática pedagógica.

Sob essa mesma perspectiva, Geertsema (2021) destaca que o desenvolvimento profissional docente em universidades de pesquisa é fortemente influenciado por culturas institucionais orientadas à produtividade acadêmica, o que pode limitar a dedicação à inovação pedagógica. De forma complementar, Puhr (2024) argumenta que os espaços de desenvolvimento docente contribuem para a construção de identidades profissionais mais reflexivas, colaborativas e alinhadas às exigências contemporâneas da educação superior.

Além disso, Robertson, Cofrancesco e Levine (2025) evidenciam que modelos de formação docente baseados em competências promovem transformações significativas tanto no nível individual quanto institucional, ao favorecer maior alinhamento entre práticas pedagógicas e resultados de aprendizagem. Essa abordagem é reforçada por Olaniyan e Uzorka (2024), que demonstram que programas estruturados de formação docente impactam positivamente a adoção de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas contemporâneas.

No contexto da formação inicial, Boichuk *et al. (*2022) ressaltam que a incorporação de práticas inovadoras na preparação de futuros docentes fortalece a capacidade de adaptação às demandas educacionais complexas. De modo semelhante, Haldar (2026) enfatiza que a formação docente contemporânea deve integrar dimensões pedagógicas, tecnológicas e reflexivas, visando preparar educadores para ambientes educacionais em constante transformação.

3.2 METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Os estudos analisados demonstram ampla concordância quanto à relevância das metodologias ativas como eixo central da inovação pedagógica no ensino superior. Røe *et al.* (2022) argumentam que a transformação digital tem impulsionado a adoção de estratégias pedagógicas mais interativas, promovendo o protagonismo discente e a reconfiguração do papel do docente. De forma complementar, Gonzales-Zarpan e Pisfil-Benites (2025) destacam que a aprendizagem ativa constitui um dos pilares fundamentais da inovação educacional contemporânea, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Sousa e Mangas (2024) evidenciam que metodologias ativas aplicadas em contextos comunitários promovem aprendizagem significativa ao articular teoria e prática social, ampliando o engajamento dos estudantes. De maneira convergente, Behera (2024) ressalta que práticas pedagógicas inovadoras são indispensáveis para a reestruturação do ensino superior, tornando-o mais centrado no estudante e orientado por competências.

Além disso, Mondragón *et al.* (2024) identificam que, embora reconhecidas como eficazes, as metodologias ativas ainda enfrentam resistência por parte de alguns docentes, especialmente devido à persistência de modelos tradicionais de ensino. Essa resistência também é indiretamente associada por Sawant *et al.* (2023) às limitações institucionais e à falta de suporte para a implementação de novas abordagens pedagógicas.

No âmbito dos resultados de aprendizagem, Bhuttah *et al.* (2024) demonstram que abordagens pedagógicas inovadoras contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a melhoria do desempenho acadêmico. De forma semelhante, Suyo-Vega et al. (2024) evidenciam que

a adoção de práticas inovadoras está associada ao aumento da participação discente e à qualificação dos processos formativos.

Cherusheva *et al.* (2023) destacam que a integração de tecnologias educacionais potencializa as metodologias ativas, ampliando a interatividade e a qualidade da experiência de aprendizagem. Essa integração é reforçada por Olaniyan e Uzorka (2024), que apontam a formação docente como fator determinante para a efetiva incorporação dessas tecnologias no contexto educacional.

3.3 DESAFIOS INSTITUCIONAIS E TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A implementação de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior enfrenta desafios institucionais significativos. Sawant *et al.* (2023) apontam que fatores como sobrecarga docente, limitação de recursos e insuficiência de suporte institucional constituem barreiras relevantes à inovação pedagógica. Em consonância, Ha *et al.* (2026) destacam que a formação docente em contextos específicos, como o da saúde, é impactada por restrições estruturais e pela ausência de políticas consistentes de desenvolvimento profissional.

Geertsema (2021) ressalta que a cultura institucional das universidades pode restringir a inovação pedagógica ao priorizar indicadores de produtividade acadêmica em detrimento do ensino. Essa perspectiva é ampliada por Van Schalkwyk *et al.* (2025), que enfatiza a complexidade do desenvolvimento docente em ambientes institucionais heterogêneos, nos quais fatores organizacionais e culturais exercem influência direta sobre as práticas pedagógicas.

Além disso, Mondragón *et al.* (2024) evidenciam que a resistência docente às metodologias ativas constitui um obstáculo importante para a inovação no ensino superior, frequentemente associada a concepções tradicionais de ensino e à insegurança diante de novas abordagens pedagógicas. Essa resistência é também compreendida como reflexo de lacunas na formação docente, conforme discutido por Boichuk *et al.* (2022) e Haldar (2026).

No entanto, os estudos também apontam possibilidades de superação desses desafios. Robertson, Cofrancesco e Levine (2025) defendem que modelos de formação por competências podem promover mudanças institucionais estruturais, favorecendo maior alinhamento entre práticas pedagógicas e resultados educacionais. De forma semelhante, Puhr (2024) destaca que o fortalecimento da identidade profissional docente contribui para a criação de comunidades acadêmicas mais colaborativas e inovadoras.

Adicionalmente, Røe *et al.* (2022) indicam que a transformação digital do ensino superior pode atuar como catalisador de mudanças institucionais, desde que acompanhada de formação docente adequada e de políticas institucionais de apoio. Essa visão é reforçada por Cherusheva *et al.* (2023), que destacam o papel estratégico das tecnologias educacionais na modernização do ensino.

4 CONCLUSÃO

Evidencia-se, que a formação docente ocupa posição estratégica e determinante no processo de transformação das práticas pedagógicas no ensino superior contemporâneo. Em um cenário marcado por intensas mudanças tecnológicas, pedagógicas e institucionais, compreender essa relação torna-se fundamental para qualificar o processo de ensino-aprendizagem e promover uma educação superior mais inovadora, crítica e centrada no estudante.

Este estudo teve como intuito analisar a produção científica recente sobre a formação docente e as práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, considerando o período de 2021 a 2026. A síntese dos 18 estudos selecionados permitiu uma compreensão ampliada de como os processos formativos influenciam diretamente a adoção de metodologias ativas, o uso de tecnologias educacionais e a reconfiguração das práticas pedagógicas universitárias.

A influência é direta e estrutural e os programas de formação docente contínua, especialmente aqueles baseados em competências e integração tecnológica, favorecem significativamente a implementação de práticas inovadoras no contexto acadêmico. Os resultados demonstram que o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente contribui para a ampliação do uso de metodologias ativas, para a melhoria da qualidade do ensino e para o engajamento discente. Os principais achados também revelam que, embora haja consenso quanto à relevância das práticas inovadoras, sua efetivação ainda enfrenta desafios importantes, como resistência às mudanças metodológicas, limitações estruturais e insuficiência de políticas institucionais consistentes de formação continuada. Esses fatores demonstram que a inovação pedagógica depende de condições sistêmicas e não apenas de iniciativas individuais.

Dessa forma, conclui-se que a transformação do ensino superior exige uma articulação entre formação docente, cultura institucional e políticas educacionais, de modo a sustentar práticas pedagógicas inovadoras de forma contínua e efetiva. Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos longitudinais que avaliem os impactos de programas de formação docente baseados em metodologias ativas e competências digitais sobre o desempenho acadêmico discente e sobre a prática pedagógica docente ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

SAWANT, S. B. *et al.* Challenges and opportunities: faculty development in private higher education institutions (HEIs). *Tuijin Jishu/Journal of Propulsion Technology*, v. 44, n. 4, 2023. DOI: https://doi.org/10.52783/tjjpt.v44.i4.1399. Disponível em: https://www.propulsiontechjournal.com/index.php/journal/article/view/1399. Acesso em: 04 jun. 2026.

BEHERA, S. Innovative pedagogical practices in teacher education. *International Journal For Multidisciplinary Research*, v. 6, n. 2, mar./abr. 2024. DOI:

https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.15488. Disponível em: https://www.ijfmr.com/research-paper.php?id=15488#top-menu. Acesso em: 04 jun. 2026.

BHUTTAH, T. M. *et al.* Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education: the mediating role of inclusive leadership. *Scientific Reports*, v. 14, art. 24362, 2024. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-024-75379-0. Disponível em: https://www.nature.com/articles/s41598-024-75379-0. Acesso em: 04 jun. 2026.

BOICHUK, Y. et al. Innovations in general pedagogical training of future teachers. *Pedahohichna Osvita: Teoriia i Praktyka. Psykholohiia. Pedahohika* (Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy), n. 38, 2022. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.382. Disponível em: https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/340. Acesso em: 04 jun. 2026.

CHERUSHEVA, G. *et al.* Higher pedagogical education in the European Union: innovative technologies. *Eduweb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, v. 17, n. 2, p. 257–266, 2023. DOI: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.22. Disponível em: https://revistaeduweb.org/check/17-2/22-257-266.pdf. Acesso em: 04 jun. 2026.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GEERTSEMA, J. Faculty development in the context of a research-intensive university. *Hungarian Educational Research Journal*, v. 11, n. 3, p. 230–245, 2021. DOI: https://doi.org/10.1556/063.2021.00073. Disponível em: https://www.akjournals.com/view/journals/063/11/3/article-p230.xml. Acesso em: 04 jun. 2026.

GONZALES-ZARPAN, L. M.; PISFIL-BENITES, N. Innovative teaching strategies in higher education: active learning and competencias: a systematic review. In: *23rd LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology*, 2025, México. *Proceedings…* México: LACCEI, 2025. DOI: https://doi.org/10.18687/laccei2025.1.1.1146. Disponível em: https://laccei.org/LACCEI2025-Mexico/full-papers/Contribution_1146_final_a.pdf. Acesso em: 04 jun. 2026.

HA, T. M. *et al.* Faculty development in health professions education: exploring need assessment, challenges, and opportunities in Vietnam. *BMC Medical Education*, Londres, v. 26, art. 23, 2026. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-025-08341-x. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-025-08341-x. Acesso em: 4 jun. 2026.

HALDAR, M. *Exploring innovative pedagogical and learning practices in teacher education institutions: a qualitative study of 21st-century teacher preparation*. EPRA International Journal of Research and Development (IJRD), v. 11, n. 4, 2026. DOI: https://doi.org/10.36713/epra26999. Disponível em: https://eprajournals.com/IJSR/article/19498. Acesso em: 4 jun. 2026.

LARANJEIRO, D. *et al.* Teacher training in innovative practices in higher education, using a MOOC: preliminary study. In: *2021 16th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. Chaves, Portugal: IEEE, 2021. p. 1-4. DOI: https://doi.org/10.23919/CISTI52073.2021.9476524. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/document/9476524. Acesso em: 4 jun. 2026.

MONDRAGÓN, N. I. *et al.* Active methodologies in higher education: reasons to use them (or not) from the voices of faculty teaching staff. *Higher Education*, Dordrecht, v. 88, p. 919-937, 2024. DOI:

https://doi.org/10.1007/s10734-023-01149-y. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-023-01149-y. Acesso em: 4 jun. 2026.

OLANIYAN, A. O.; UZORKA, A. Impact of faculty professional development programs on the adoption of modern technology. *SN Social Sciences*, Cham, v. 4, art. 191, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s43545-024-00991-w. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s43545-024-00991-w. Acesso em: 4 jun. 2026.

PUHR, R. Leveraging the potential of third space faculty developers to foster individual and collective flourishing faculty professional identities in higher education. *London Review of Education*, London, v. 22, n. 1, 2024. DOI: https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.19. Disponível em: https://journals.uclpress.co.uk/lre/article/pubid/LRE-22-19/. Acesso em: 4 jun. 2026.

ROBERTSON, M. L.; COFRANCESCO JUNIOR, J.; LEVINE, R. B. Transforming individuals and institutions through competency-based faculty development. *Frontiers in Medicine*, Lausanne, v. 12, 2025. DOI: https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1621376. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/medicine/articles/10.3389/fmed.2025.1621376/full. Acesso em: 4 jun. 2026.

RØE, Y. *et al.* The digital transformation of higher education teaching: four pedagogical prescriptions to move active learning pedagogy forward. *Frontiers in Education*, Lausanne, v. 6, art. 784701, 2022. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2021.784701. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.784701/full. Acesso em: 04 jun. 2026.

SOUSA, J.; MANGAS, C. Active teaching-learning methodologies in higher education: a project with the community. *Athens Journal of Education*, Athens, v. 11, n. 4, p. 289-300, 2024. DOI: https://doi.org/10.30958/aje.11-4-2. Disponível em: https://www.athensjournals.gr/education/2024-11-4-2-Sousa.pdf. Acesso em: 04 jun. 2026.

SUYO-VEGA, J. A. *et al.* Beyond traditional teaching: a systematic review of innovative pedagogical practices in higher education. F1000Research, London, v. 13, art. 22, 2024. DOI: https://doi.org/10.12688/f1000research.140233.1. Disponível em: https://f1000research.com/articles/13-22/v1. Acesso em: 04 jun. 2026.

VAN SCHALKWYK, S. *et al. Disentangling faculty development: A scoping review towards a rich description of the concept and its practice*. *Medical Teacher*, v. 47, n. 8, p. 1304–1325, 2025. DÓI: https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2429612. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0142159X.2024.2429612. Acesso em: 04 jun. 2026.

TECNOLOGIA E EXCLUSÃO

TECHNOLOGY AND EXCLUSION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-043

Iaqui Beatriz Galdino de Souza
Pedagogia - UNEMAT
E-mail: galdinobeatriz73@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0943166886106147

Rosa Pereira da Silva Arruda
Licenciatura em Pedagogia e Especializada em Educação Especial
E-mail: rosa.ps.arruda@edu.mt.gov.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0943166886106147

Selma Cardoso Neves
Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação - UNEMAT/MT
E-mail: selmacneves@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8148109529561964

Brenda Tamires Souza Machado
Licenciada em Pedagogia pela UNEMAT
E-mail: Brendatamyres45@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9768492603930707

Ana Carolina da Silva Alves
Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso
E-mail: alves.anacarolinname@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9768492603930707

Vanda Aparecida da Silva
Pedagoga - UNOPAR
E-mail: vandaapa40@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9768492603930707

Karen Priscila Barbosa da Rocha
Licenciatura em Química, IFMT - Campus Cáceres Profº Olégario Baldo
E-mail: karen.priscila@unemat.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2077151776551022

João Victor Miranda Silva
Formado em Educação Física pela UNEMAT
E-mail: joao29miranda@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3012907238398021

Renata Porto de Souza
Licenciada em Pedagogia pela Faculdade do Pantanal (FAPAN)
E-mail: renatakaleb4m@outlook.com
Lattes: Lattes: https://lattes.cnpq.br/9768492603930707

Cristiano Pereira
Licenciado em matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso
E-mail: cristianoaq1@gmail.com

Roniscleia dos Santos
Licenciada em Pedagogia pela UNEMAT
E-mail: roniscleia.22@gmail.com

Senira Inácio da Silva
Licenciada em Pedagogia pela UNEMAT
E-mail: senira.silva@edu.mt.gov.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9534007239259433

Adriana Borges dos Santos Rodrigues
Formação Especialista em Línguas e Literatura pela UNEMAT
E-mail: adriana.santos3@unemat.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2058705452112417

Valéria Aparecida Firmino
Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação - UNEMAT/MT
E-mail: vaaleriafirmino1989@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9137503267883042

Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso apresenta uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores diante da presença cada vez maior das tecnologias digitais na educação. O objetivo geral foi compreender como os docentes lidam, no dia a dia, com as mudanças trazidas pela era digital, além das dificuldades e possibilidades que surgem nesse processo. A metodologia que embasou esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso realizado em uma escola pública municipal de Mirassol D'Oeste – MT. A investigação baseou-se em análise bibliográfica e observações no ambiente escolar, contemplando aspectos relacionados às práticas pedagógicas, às experiências docentes e aos desafios e dificuldades enfrentados pelos professores no uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. A partir deste estudo, observa-se que a tecnologia pode trazer muitos benefícios para a educação, desde que seja utilizada de maneira consciente, crítica e reflexiva. A pesquisa destaca que a superação das barreiras tecnológicas depende de investimentos em infraestrutura, acesso à internet de qualidade, formação continuada e valorização dos professores. Conclui-se que, mais do que oferecer equipamentos, é necessário compreender que o professor é peça fundamental nesse

processo de transformação educacional. Por isso, ele precisa ser apoiado, ouvido e valorizado para que a inclusão digital aconteça de forma efetiva dentro das escolas públicas.

Palavras-chave: Educação; Escola pública; TDICs; Tecnologias digitais.

Abstract

This Final Course Paper presents a reflection on the challenges faced by teachers in light of the increasing presence of digital technologies in education. The main objective was to understand how teachers deal with the changes brought about by the digital era in their daily practice, as well as the difficulties and opportunities that emerge throughout this process. The methodology adopted in this research is qualitative in nature and was developed through a case study conducted in a municipal public school in Mirassol D'Oeste, Mato Grosso, Brazil. The investigation was based on a bibliographic review and observations within the school environment, encompassing aspects related to pedagogical practices, teaching experiences, and the challenges and difficulties faced by teachers in the use of digital technologies in the teaching and learning process. The findings indicate that technology can bring numerous benefits to education when used in a conscious, critical, and reflective manner. The study highlights that overcoming technological barriers depends on investments in infrastructure, access to high-quality internet, continuing professional development, and the appreciation of teachers. It is concluded that, beyond providing equipment, it is essential to recognize that teachers play a fundamental role in the process of educational transformation. Therefore, they must be supported, listened to, and valued so that digital inclusion can effectively take place within public schools.

Keywords: Digital technologies; Education; Information and Communication Technologies (ICT); Public school.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia está cada vez mais presente no dia a dia das pessoas, influenciando a forma de se comunicar, trabalhar e aprender. Na educação, ela passou a ter um papel importante dentro das escolas, auxiliando professores, alunos e gestores no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, mesmo com tantos avanços tecnológicos, muitas escolas públicas municipais ainda enfrentam dificuldades para acompanhar essa realidade. Dessa forma, busca-se compreender de que maneira essas ferramentas estão sendo incorporadas às práticas pedagógicas. De acordo com Kenski:

> Em princípio, a revolução digital transforma o espaço educacional. Nas épocas anteriores, a educação era oferecida em lugares física e "espiritualmente" estáveis: nas escolas e nas mentes dos professores. O ambiente educacional era situado no tempo e no espaço. O aluno precisava deslocar-se regularmente até os lugares do saber – um campus, uma biblioteca, um laboratório – para aprender. Na era digital, é o saber que viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver: em casa, em um barco, no hospital, no trabalho. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes, e pode continuar a aprender (Kenski, 2003, p. 32).

Conforme a autora, a era digital ampliou muito o acesso à informação e mudou a forma como os alunos chegam ao conhecimento. Na escola, o professor passa a lidar com um grande volume de conteúdos, vindos de diferentes fontes dos estudantes. Isso torna necessário repensar as práticas de ensino, para que acompanhem essa nova realidade.

O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica de artigos científicos, bem como em estudos de caso realizados na Escola Municipal, localizada no município de Mirassol D'Oeste – MT. Conforme apontam autores da área, a era digital ampliou significativamente o acesso à informação, transformando as formas pelas quais os alunos constroem o conhecimento Kenski (2003; 2012) e Moran (2015).

Nesse contexto, o ambiente escolar passa a lidar com um grande volume de informações provenientes de diferentes fontes, trazidas pelos próprios estudantes, o que demanda a ressignificação das práticas pedagógicas para atender a essa nova realidade. Diante disso, este estudo tem como objetivo geral compreender as barreiras tecnológicas e os desafios da inclusão nas escolas públicas municipais. Como objetivos específicos, busca-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas no acesso às tecnologias; analisar os desafios da inclusão digital no ambiente escolar; e compreender a importância da formação docente para a promoção da inclusão tecnológica no contexto educacional.

O século XXI trouxe diversas mudanças para a sociedade, principalmente com o avanço das tecnologias digitais, da globalização e da rapidez no acesso à informação. Essas transformações mudaram a forma como as pessoas se comunicam, trabalham, aprendem e se relacionam no dia a dia, refletindo diretamente na educação. Diante dessa nova realidade, a escola passou a enfrentar a necessidade de adaptar suas práticas de ensino, deixando de lado métodos exclusivamente tradicionais para buscar formas mais dinâmicas, interativas e próximas da vivência dos alunos.

Nem as escolas e nem os professores estavam preparados e com a presença cada vez maior da tecnologia no ambiente escolar, muitos professores passaram a lidar com novos desafios relacionados ao uso dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a falta de formação adequada, a insegurança diante do novo e a dificuldade em acompanhar as constantes mudanças tecnológicas ainda são obstáculos presentes na realidade de muitos educadores.

Ao notar que, mesmo diante dos avanços tecnológicos, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades e resistência em relação ao uso das tecnologias digitais, surgiu a motivação para a realização desta pesquisa.

O estudo busca compreender os desafios vivenciados pelos docentes no cotidiano escolar e como esses profissionais lidam com as mudanças que a tecnologia vem trazendo para a educação. Mais do que analisar apenas o uso de ferramentas digitais, a pesquisa procura compreender como os educadores se sentem diante dessa realidade, observando suas inseguranças, dificuldades, cansaços e até mesmo os receios relacionados ao uso das tecnologias no ambiente escolar.

Em muitos casos, essa resistência está ligada à tecnofobia, caracterizada pelo medo ou desconforto diante das ferramentas tecnológicas, principalmente quando não há suporte adequado, formação continuada ou condições favoráveis para sua utilização.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que as tecnologias também trazem novas possibilidades para o ensino, tornando as aulas mais dinâmicas, ampliando o acesso à informação e aproximando os alunos de uma realidade cada vez mais digital. No entanto, para que isso aconteça de forma significativa, é necessário oferecer apoio e valorização aos professores, que são peças fundamentais nesse processo de transformação educacional.

Essa abordagem possibilitou observar não apenas questões relacionadas à infraestrutura, acesso à internet e disponibilidade de equipamentos, mas também compreender as percepções, sentimentos e desafios enfrentados pelos docentes no uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

Em uma sociedade cada vez mais conectada, a escola também precisa se adaptar às novas demandas, tornando essencial refletir sobre práticas mais inclusivas, acessíveis e alinhadas à realidade atual. Assim, esta pesquisa busca contribuir para reflexões sobre a importância das tecnologias na educação contemporânea, destacando a necessidade de investimentos, formação continuada e estratégias que auxiliem professores.

2 TECNOLOGIA E PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA ESCOLA PÚBLICA

Para compreender o papel da tecnologia na contemporaneidade, torna-se necessário, inicialmente, ampliar a sua concepção, superando visões reducionistas que a limitam a meros instrumentos técnicos. Conforme destaca Kenski (2012), as tecnologias estão profundamente integradas ao cotidiano social e educacional, influenciando modos de pensar, agir e aprender. Nesse sentido, a tecnologia deve ser entendida como um fenômeno social e cultural, que reconfigura as práticas pedagógicas e as relações entre ensino e aprendizagem.

Assim, não se limita a aparelhos eletrônicos, mas envolve todo o saber técnico que aplicamos para superar desafios e criar novas formas de ensinar e aprender. A entrada das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDICs no cenário educacional foi nos anos 70 e 80, nesta época os

computadores eram bem raros. Já a introdução desses equipamentos na escola focava no ensino da computação: aprender a programar, e não no uso dessa tecnologia para aprender matérias. Ou seja, inicialmente, a introdução desses equipamentos no ambiente escolar esteve voltada ao ensino da computação, com ênfase no aprendizado da programação, e não na utilização dessas tecnologias como ferramentas para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento.

Conforme destaca Valente (1999), no início da presença dos computadores nas escolas, a preocupação maior era ensinar os alunos a utilizar a máquina e aprender programação, deixando em segundo plano o potencial das tecnologias como recurso de apoio ao processo de ensino e aprendizagem nas diferentes disciplinas. Com o passar dos anos e com o avanço das tecnologias digitais na sociedade, a escola começou a perceber que esses recursos poderiam ir além do simples ensino da informática.

Segundo Moran (2012) A integração das TIC´s no ambiente escolar foi se exigido uma reconfiguração da identidade do educador que era o principal transmissor do saber, o professor contemporâneo vê-se diante da necessidade de assumir o papel de mediador e curador do conhecimento, de promover práticas pedagógicas mais interativas e alinhadas às demandas da sociedade atual.

Contudo, quando essa reflexão é transportada para a realidade das escolas públicas municipais, o debate sobre a adoção tecnológica não pode se restringir apenas à inovação metodológica. Para Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), às TDIC´s não são apenas ferramentas modernas, mas elementos que reconfiguram a nossa sociedade e a nossa cultura. As autoras destacam que, para os nativos digitais, essas tecnologias atuam como instrumentos mediadores da aprendizagem. Dessa forma, a escola e a sociedade precisam se reorganizar para atender a essa nova demanda, integrando as ferramentas tecnológicas não apenas como atrativos, mas como meios essenciais para a (re)construção do conhecimento e para o desenvolvimento do aluno.

A inserção das tecnologias na educação pública brasileira ocorreu por meio de diferentes políticas e programas governamentais que visavam ampliar o acesso a equipamentos digitais e à internet nas escolas. No entanto, conforme apontam estudos do Comitê Gestor da Internet no Brasil, especialmente por meio da pesquisa TIC´s Educação, esse processo não se deu de forma homogênea nem suficiente para garantir sua efetiva integração pedagógica. Apesar do avanço no acesso à internet — presente em grande parte das escolas — persistem desafios relacionados à qualidade da conectividade, à disponibilidade de dispositivos para uso dos alunos e à manutenção dos equipamentos, o que limita o uso significativo das tecnologias no ensino.

Além disso, pesquisas qualitativas indicam que a simples presença de equipamentos não assegura sua utilização pedagógica, sendo a falta de suporte técnico e de infraestrutura adequada um dos principais obstáculos à consolidação das TIC´s no cotidiano escolar.

O professor, nesse cenário, passar a ser colocado na linha de frente de uma "revolução digital" para a qual a escola, ainda não está preparada. A frustração decorrente de tentar planejar uma aula baseada em recursos digitais e esbarrar na queda da rede de internet ou em computadores obsoletos gera um sentimento de impotência que atua como uma das primeiras grandes barreiras tecnológicas.

A tecnologia na educação está sendo desafiadora, sendo assim, o docente tem que repensar suas práticas, trazendo a importância da formação docente, porém muitos professores que hoje atuam na educação básica provêm de uma formação inicial que não contemplou o letramento digital de forma aprofundada.

As capacitações oferecidas pelas secretarias de educação, quando existem, tendem a assumir um caráter puramente instrumental e tecnicista, ou seja, é um ensino/prática em detrimento de uma abordagem crítico-reflexiva sobre suas implicações pedagógicas. Tal perspectiva é criticada por Saviani (2008), ao apontar que o tecnicismo na educação reduz o processo formativo à aplicação de técnicas, esvaziando sua dimensão crítica e transformadora. Assim, não é só ensinar a apertar botões ou a utilizar um software específico. Raramente se discute a transposição didática, ou seja, como integrar aquela tecnologia ao currículo para gerar aprendizagem significativa.

Para Vidal e Maia (2010, p. 21) compreendem que: "As novas tecnologias e a educação devem caminhar numa mesma direção uma vez que os indivíduos que frequentam as escolas e os espaços educacionais são os mesmos que dialogam, se relacionam, aprendem e se comunicam através das redes de comunicação". Para os autores, não faz mais sentido separar "mundo escolar" e "mundo digital", porque os sujeitos que estão na escola são os mesmos que vivem imersos em práticas sociais mediadas por tecnologias. A escola precisa dialogar com essas novas formas de comunicação, aprendizagem e interação que já fazem parte da vida cotidiana.

Desse modo, exige-se que o educador inove, mas não lhe são fornecidos o material, apoio, e a nem formação para que ele compreenda o *porquê* e o *como* utilizar tais ferramentas em prol do desenvolvimento do aluno. Desta forma promove uma manifestação de resistência ou distanciamento por parte de alguns educadores, na maioria das vezes, um mecanismo de defesa profissional frente a imposições verticais (de cima para baixo) que desconsideram a realidade da sala de aula. O professor sente-se inseguro ao perceber que seus alunos possuem maior destreza no manuseio dos aparelhos do que ele próprio.

No entanto, é fundamental desmistificar essa oposição: embora os estudantes saibam consumir entretenimento nas redes sociais, falta-lhes o discernimento crítico, a capacidade de pesquisa estruturada e a ética digital. É exatamente nesse ponto que a figura do professor se torna insubstituível.

A tecnologia atual tem que atuar de fato como um vetor de inclusão escolar, o professor precisa ser enxergado como o sujeito central dessa transformação, exemplo: a lousa digital não deve ser utilizada

apenas para projetar textos que os alunos devem copiar no caderno não representa uma inovação educativa, mas sim a perpetuação do ensino tradicional sob uma roupagem moderna.

A verdadeira inclusão digital nas escolas municipais passa por empoderar o docente, oferecendo-lhe tempo de planejamento, infraestrutura confiável e uma formação continuada que respeite seus saberes prévios. Portanto, refletir sobre a relação entre os professores e a tecnologia na escola pública exige abandonar a visão ilusória de que a internet, por si só, resolverá as defasagens educacionais.

Temos que ter um olhar crítico sobre as reais condições de trabalho docente. As dificuldades de adaptação às ferramentas digitais não devem ser interpretadas como falhas ou limitações individuais dos educadores, mas sim como o sintoma de um descompasso sistêmico: o poder público cobra metodologias e resultados do século XXI, enquanto oferece uma infraestrutura precária, muitas vezes estagnada no século passado. A superação dessas barreiras tecnológicas transcende a simples modernização dos equipamentos; é o passo fundamental para que a escola municipal cumpra sua função democrática de incluir todos os estudantes na sociedade do conhecimento, consolidando o professor como o principal arquiteto dessa transformação.

2.1 TENSÕES E PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE ÀS BARREIRAS TECNOLÓGICAS

A inserção das TICs nas escolas públicas municipais evidencia uma das mais profundas tensões no cenário educacional contemporâneo, compreender as dificuldades de adaptação dos professores exige analisar a formação práxis pedagógica. Nesse contexto, emergem tensões significativas que vão desde lacunas na formação inicial até a inadequação das políticas de formação continuada, exigindo novas perspectivas para o desenvolvimento profissional docente. Na perspectiva de Lévy (1999), o uso das TICs enriquece o processo educativo ao criar ecossistemas de aprendizagem interativos, abertos ao diálogo e não lineares.

> A cibercultura pode ser compreendida como o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamentos e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Nesse novo contexto, o saber se organiza de forma colaborativa e descentralizada, impulsionado pela inteligência coletiva e pela interconexão entre os sujeitos (Lévy, 1999, p. 17).

A tecnologia, por si só, não promove inovação na educação; é o professor, devidamente formado e apoiado, quem transforma a sala de aula em um espaço dinâmico de construção e compartilhamento de conhecimentos. A formação de professores frente ao avanço das tecnologias digitais tem se constituído como um dos principais desafios da educação contemporânea, exigindo a superação de modelos formativos tradicionais centrados na transmissão de conteúdo.

Nesse contexto, observa-se que, embora haja uma ampliação das políticas de formação continuada voltadas ao uso das tecnologias, muitas dessas iniciativas ainda apresentam um caráter instrumental, priorizando o domínio técnico das ferramentas em detrimento de uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva.

Para Moran (2015), a integração das tecnologias na educação requer mudanças nas práticas pedagógicas, de modo que o professor atue como mediador do conhecimento em ambientes mais interativos e colaborativos. O maior desafio hoje enfrentado por muitos docentes são as cobranças feitas aos professores quanto ao uso das tecnologias, em seus planejamentos, porém, não são oferecidos cursos, e seminários em que possam auxiliar.

Kenski (2012) enfatiza que a simples inserção de tecnologias não garante inovação pedagógica, sendo fundamental que o professor compreenda seu uso de forma crítica e intencional. O que temos observado é que a cultura digital e as tecnologias emergentes vêm reconfigurando os processos de formação docente, ampliando possibilidades de práticas inovadoras, colaborativas e baseadas em aprendizagem em rede, ao mesmo tempo em que introduzem novos desafios relacionados à mediação pedagógica e ao desenvolvimento profissional contínuo (Passos, 2025).

Pesquisas também indicam que, apesar do potencial das tecnologias digitais, a formação continuada ainda ocorre de forma irregular e, muitas vezes, insuficiente, o que limita sua efetiva integração ao contexto escolar (Gurgel, 2024). Dessa forma, a formação docente diante das tecnologias deve ir além do ensino técnico, incorporando dimensões pedagógicas, críticas e contextuais, de modo a possibilitar práticas educativas mais significativas e alinhadas às transformações da sociedade contemporânea.

Como destaca Pimenta (1999), o professor se constrói a partir de seus saberes experienciais, do conhecimento científico e da reflexão crítica sobre a prática. Nesse cenário, a formação inicial em cursos de Licenciatura em Pedagogia desempenha um papel relevante, pois é o momento em que o futuro educador confronta suas crenças prévias sobre o ensino com as teorias pedagógicas e as realidades do cotidiano escolar.

O processo de “tornar-se professor” precede a formação acadêmica, fundamentando-se nas experiências acumuladas pelo indivíduo como aluno da educação básica. Para Novoa (1992) afirma que “ninguém nasce professor, torna-se professor”, destacando que a identidade docente é construída na relação entre formação, prática pedagógica e experiências pessoais. Ao ingressar no ensino superior, o licenciando carrega uma bagagem de modelos tradicionais que, muitas vezes, operam como obstáculos à inovação, exigindo um esforço de desconstrução e ressignificação para a construção de uma nova identidade docente.

Nesse contexto, torna-se necessário repensar a prática docente de maneira mais sensível e conectada à realidade atual, entendendo que ensinar vai muito além da organização que a escola oferece ou da participação em cursos ou em formações.

2.2 ENSINO TRADICIONAL X EDUCAÇÃO DIGITAL

A inserção das tecnologias na escola pública expõe o conflito direto entre dois modelos educacionais que operam sob lógicas estruturais, cognitivas e comunicacionais completamente distintas. O ensino tradicional[1], a sala de aula é com carteiras enfileiradas e o professor em posição de destaque à frente. O conhecimento é tratado como algo estático, contido em livros didáticos e na fala do educador, cabendo ao aluno o papel de receptor passivo.

Nesse sentido Mizukami (1986) afirma que o indivíduo tinha o papel de passividade no processo de aprendizagem além de considerado sujeito irrelevante na elaboração e aquisição de conhecimento. A necessidade de superar o modelo transmissivo não é uma demanda exclusiva da era tecnológica, mas um princípio basilar de uma educação emancipadora. Para Freire (1996, p. 52), "o ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção".

No contexto da Educação Digital, essa perspectiva torna-se ainda mais importante, pois o professor deixa de ser apenas alguém que transmite conteúdos prontos e passa a atuar como mediador da aprendizagem, incentivando os alunos a pesquisarem, questionarem, interagirem e construírem conhecimentos de forma ativa nos ambientes digitais.

Assim, aprender deixa de ser um processo baseado apenas na recepção de informações e passa a envolver participação, troca de experiências e colaboração, desenvolvendo competências que vão além do domínio técnico, incluindo o pensamento crítico, a autonomia e a participação responsável na cultura digital, tornando o processo educativo mais significativo e alinhado às dinâmicas da sociedade em rede. Segundo John Locke, a criança nasce como uma "tábula rasa", isto é, como uma folha em branco que vai construindo seus conhecimentos por meio das experiências, vivências e relações que estabelece ao longo da vida.

Silva (2022) aponta que as metodologias tradicionais não valorizavam essa construção baseada na experiência do aluno, pois o ensino estava mais voltado para a repetição, a memorização e a transmissão de conteúdos prontos. Nesse contexto, o estudante ocupava uma posição mais passiva, apenas recebendo as informações, enquanto o professor era visto como a principal fonte do conhecimento e responsável por conduzir todo o processo de aprendizagem. "Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete

[1] A escola tradicional é o modelo de ensino focado na transmissão de conteúdo, pelo professor e na assimilação desses conhecimentos pelos alunos (Libâneo, 1994)

memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico" (Mizukami, 1986. p.11).

Nesse sentido, a Educação Digital, aliada a práticas pedagógicas inovadoras mediadas pelas TIC´s, promove uma transformação significativa no processo de ensino e aprendizagem. O professor assume o papel de mediador e orientador, enquanto o aluno passa a ser protagonista da própria aprendizagem, participando ativamente da construção do conhecimento. As tecnologias digitais possibilitam práticas mais interativas, colaborativas e dinâmicas, favorecendo a pesquisa, a autoria e o trabalho em rede.

Nesse sentido, Moran (2015) destaca que o uso das tecnologias deve estar articulado a metodologias ativas, promovendo maior engajamento e autonomia dos estudantes. realidade dos alunos, aproximando a escola do contexto social em que estão inseridos. Kenski (2012) ressalta que as tecnologias ampliam as possibilidades de ensinar e aprender, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica. Assim, as TICs não são apenas ferramentas, mas elementos que potencializam novas formas de ensinar e aprender.

Hoje, o aluno não aprende apenas ouvindo, as também pesquisando, compartilhando experiências, criando conteúdos e participando ativamente do processo de construção, mudando também o papel do professor, passando atuar com medidor orientador, ajudando os estudantes a desenvolver o senso crítico, autonomia e responsabilidades com o uso da tecnologia. Reconhecer essas mudanças implica compreender que a educação precisa acompanhar o ritmo da sociedade e, consequentemente, os educadores também devem reinventar suas metodologias.

3 O PROFESSOR NA ERA DIGITAL: A INDÚSTRIA 4.0 EM DISPUTA

Reflexões sobre a presença cada vez mais constante da tecnologia na sociedade contemporânea e os impactos que ela tem causado no contexto educacional, especialmente na vida dos professores tem sido um exercício constante. As tecnologias digitais passaram a ocupar um espaço cada vez mais presente na vida das pessoas, tornando-se indispensáveis em diferentes contextos sociais, profissionais e educacionais. Integradas de forma permanente ao cotidiano, essas tecnologias transformaram as maneiras de se comunicar, aprender e interagir com o mundo.

Nesse sentido, torna-se essencial refletir sobre o uso crítico, consciente e pedagógico dos recursos tecnológicos, compreendendo-os não apenas como ferramentas técnicas, mas como elementos que influenciam diretamente as práticas sociais e educacionais contemporâneas (Carvalho; Rodrigues, 2022). Diante das constantes transformações provocadas pelas tecnologias digitais, muitos professores ainda enfrentam dificuldades e inseguranças em relação ao uso dessas ferramentas no ambiente escolar.

Em muitos casos, essa resistência está ligada ao medo do novo, à falta de formação adequada e à preocupação em não conseguir assimilar as mudanças que chegam à educação. Além disso, alguns

educadores sentem receio de perder o controle da sala de aula ou de não dominar suficientemente os recursos tecnológicos que já são muito utilizados pelos próprios alunos.

A tecnofobia surge como um desafio que vai além da simples dificuldade técnica, envolvendo também aspectos emocionais, profissionais e sociais. De acordo com Cupani (2016), a tecnofobia pode estar relacionada ao medo, à insegurança e à resistência diante das rápidas transformações tecnológicas presentes na sociedade contemporânea.

Por isso, é fundamental que as instituições de ensino ofereçam apoio e formação continuada, para que os professores se sintam mais seguros e preparados para utilizar as tecnologias. As inovações tecnológicas têm transformado profundamente a vida dos professores, trazendo novos desafios e exigindo constantes adaptações. Diante das novas demandas da educação, muitos educadores precisaram aprender a lidar com diferentes ferramentas, metodologias e formas de ensinar.

Segundo Tardif (2014), as transformações sociais e educacionais exigem que os professores reconstruam constantemente seus saberes e adaptem suas práticas pedagógicas às novas realidades da educação. Para Nóvoa (1995), a profissão docente está em constante transformação, fazendo com que os professores precisem reconstruir seus saberes e redefinir seu papel diante das mudanças da sociedade contemporânea.

Sendo assim, percebe-se que o avanço da tecnologia não tem impactado apenas os métodos de ensino, mas também a forma como os professores compreendem e exercem sua profissão. As constantes mudanças na educação fazem com que muitos educadores precisem sair de suas zonas de conforto, aprender novas ferramentas e adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes da atualidade.

> [...] Entende a escola como mediação entre o indivíduo e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (Libâneo, 2006, p 32-33).

A escola tem um papel que vai além do ensino de conteúdos, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de participar de forma crítica e ativa na sociedade. Uma forma interessante de aproximar essa realidade dos alunos e estimular sua participação é por meio da pesquisa, em que o professor propõe um tema e incentiva os estudantes a pesquisarem e investigarem sobre ele. A partir disso, os alunos podem debater em sala de aula sobre suas descobertas, compartilhar seus pontos de vista e trocar conhecimentos, favorecendo o diálogo, a interação e o entrosamento entre a turma. “O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (Moran, 2018, p. 2).

Para Moran (2018) quanto mais o aluno participa de experiências, interações e atividades desenvolvidas por meio das metodologias ativas, maior tende a ser sua compreensão e assimilação dos conteúdos trabalhados. Diante desse cenário, mesmo com as resistências, inseguranças e dificuldades que muitos professores ainda enfrentam em relação às tecnologias digitais, torna-se cada vez mais necessária a adaptação às novas formas de ensinar e aprender.

Na educação atual, marcada pela presença constante da tecnologia no cotidiano dos estudantes, é importante que a escola acompanhe essas transformações para tornar o processo de aprendizagem mais significativo, participativo e próximo da realidade dos alunos. Assim, mais do que dominar ferramentas digitais, o professor é desafiado a construir práticas mais acolhedoras, dinâmicas e conectadas às necessidades das novas gerações, contribuindo para o desenvolvimento, o bem-estar e a participação ativa dos estudantes no ambiente escolar.

4 CONCLUSÃO

A integração das tecnologias na educação deve ser pensada como um processo coletivo, que envolve não apenas os professores, mas também gestores, políticas públicas e a comunidade escolar como um todo. É preciso investir em formação de qualidade, que dialogue com a prática docente e ofereça suporte real para o uso das ferramentas tecnológicas. Da mesma forma, é necessário garantir condições materiais adequadas, para que a tecnologia possa ser utilizada de forma eficiente e significativa. Em síntese, as dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação às tecnologias são múltiplas. Elas envolvem questões estruturais, organizacionais, pedagógicas e humanas.

A internet de baixa qualidade, a burocracia dos sistemas, a inadequação das formações, a limitação dos recursos tecnológicos e os desafios na comunicação são fatores que impactam diretamente o trabalho do professor. No entanto, é possível avançar na superação desses desafios por meio de uma abordagem mais sensível e integrada, que reconheça o papel central do docente e busque equilibrar o uso da tecnologia com as necessidades humanas.

A tecnologia deve ser uma aliada, e não um fator de sobrecarga. Para isso, é fundamental repensar práticas, investir em melhorias e, sobretudo, valorizar o professor como protagonista do processo educativo. Portanto, refletir sobre essas dificuldades não significa negar a importância da tecnologia, mas sim buscar formas mais justas e eficazes de utilizá-la. É reconhecer que a educação de qualidade depende não apenas de ferramentas modernas, mas, principalmente, de profissionais valorizados, motivados e respeitados em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001

CARVALHO, J. P. **Tecnologias educacionais o porquê devemos utilizá-las em sala de aula**: usos, caminhos e possibilidades. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Informática) - Instituto Federal do Amapá, Macapá, 2025.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia**: um convite. Florianópolis: Ed. Ufsc, 2013

GURGEL, Nadja Naira Aguiar Ribeiro. Formação continuada de professores e tecnologias digitais: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/18429. Acesso em: 23 abr. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino presencial e a distância** – Campinas, SP: Papiros, 2003. - (Série Prática pedagógica).

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, 14ª reimpressão.

MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAN. José. BIACICH. Lilian. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. Edição Penso, 1º edição. Brasil, 2017.

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PASSOS, Gisele de Oliveira. Tecnologias digitais e formação docente: práticas inovadoras no contexto educacional. **Revista Científica de Educação**, 2025. Disponível em: https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/download/882/1072. Acesso em: 23 abr. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Formação de professores**: identidade e docência. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. [s.l.] Editora Vozes Limitada, 2012.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

A LITERATURA INFANTIL NEGRA COMO INSTRUMENTO DE REPRESENTATIVIDADE PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ESPAÇO ESCOLAR

CHILDREN'S LITERATURE AS A TOOL FOR REPRESENTATION IN ANTI-RACIST EDUCATION IN SCHOOLS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-044

Tyciana Vasconcelos Batalha
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão PPGEEB/UFMA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1376630555831292

Karla Dayanne Braga Abreu Aguiar
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão PPGEEB/UFMA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5491243879999430

Lucilene da Ascenção Lemos Campos Pereira
Mestranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão PPGEEB/UFMA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7655363968341459

Andrea Carolina Nascimento Silva
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão PPGEEB/UFMA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2825969433651942

Michelle de Mesquita Botentuit Drumont
Mestranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão PPGEEB/UFMA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6323501848363420

Cecília de Araújo Flor
Mestranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão PPGEEB/UFMA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/247438148626757

Joselma Santos Viana
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão PPGEEB/UFMA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3996402604144590

Vanuza da Silva
Mestre no Ensino de Ciências e Matemática
Universidade Franciscana Rio Grande do Sul PPGECIMAT/UFN
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0391691171570547

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar produções acadêmicas que discutem a relação entre literatura infantil, representatividade negra e educação antirracista no espaço escolar, buscando compreender as principais contribuições dessas pesquisas para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades negras e o enfrentamento do racismo na escola. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado no método do Estado da Arte, realizado a partir do levantamento de dissertações e teses disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como descritores “Literatura Infantil”, “Antirracismo” e “Espaço escolar”. O corpus de análise foi constituído por cinco trabalhos acadêmicos produzidos entre os anos de 2021 a 2025. As análises evidenciaram que os estudos convergem ao reconhecer a literatura infantil afro-brasileira como importante instrumento de construção identitária, fortalecimento da autoestima de crianças engras e promoção de práticas pedagógicas antirracistas. Os trabalhos também apontam a necessidade de revisão crítica dos acervos escolares, da ampliação da representatividade negra nas narrativas infantis e da formação docente voltada às relações étnico-raciais. Como resultado, constatou-se que a literatura infantil possui potencial significativo para contribuir com a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a igualdade racial, desde que utilizada de forma crítica e intencional no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Espaço Escolar; Estado da Arte; Literatura Infantil; Representatividade Negra.

Abstract

This article aims to analyze academic productions that discuss the relationship between children's literature, Black representation, and anti-racist education in the school environment, seeking to understand the main contributions of these studies to the construction of pedagogical practices committed to valuing Black identities and confronting racism in schools. The research is characterized as a qualitative study, based on the State of the Art method, conducted using a survey of dissertations and theses available in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations, using the descriptors "Children's Literature," "Anti-racism," and "School Space." The corpus of analysis consisted of five academic works produced between 2021 and 2025. The analyses showed that the studies converge in recognizing Afro-Brazilian children's literature as an important instrument for identity construction, strengthening the self-esteem of Black children, and promoting anti-racist pedagogical practices. The studies also point to the need for a critical review of school collections, the expansion of Black representation in children's narratives, and teacher training focused on ethnic-racial relations. As a result, it was found that children's literature has significant potential to

contribute to the construction of a more democratic, inclusive education committed to racial equality, provided it is used critically and intentionally in the school context.

Keywords: Anti-racist Education; Black Representation; Children's Literature; School Environment; State of the Art.

1 INTRODUÇÃO

Há duas décadas, as discussões acerca da educação para as relações étnico-raciais têm ganhado maior visibilidade no campo educacional brasileiro, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Tal legislação representa um importante avanço no enfrentamento das desigualdades raciais historicamente produzidas no país, sobretudo no que se refere à necessidade de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial e com o combate ao racismo no espaço escolar, contudo, sua efetivação ainda caminha a passos lentos.

Nesse contexto, a literatura infantil tem se destacado com seu valor pedagógico para a promoção da educação antirracista, uma vez que atua diretamente na formação subjetiva, cultural e identitária de crianças, “sobretudo a criança negra, que é vítima dessa prática da invisibilização” (Rosa, 2025, p.94). As narrativas literárias, as ilustrações, os personagens e as representações presentes nos livros infantis contribuem significativamente para a maneira como as crianças percebem a si mesmas, os outros e as relações sociais estabelecidas em seu cotidiano.

> Ter liberdade de acessar os livros no momento que desejar é importante para fortalecer a autonomia da criança, familiarizá-la com o livro infantil, envolvê-la com diversos tipos de leituras, ampliar seus conhecimentos sobre as histórias e avançar no seu interesse pelo acesso a outras obras (Aguiar et al., 2025, p.604).

Assim, a presença ou ausência de personagens negras protagonistas nas obras destinadas à infância possui impactos relevantes na construção da autoestima, do pertencimento racial e das identidades negras. Munanga (2012, p.10) ressalta exatamente essa questão quando aponta a urgência do protagonismo negro, “rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra”.

Historicamente, entretanto, a literatura infantil brasileira foi marcada pela predominância de referenciais eurocêntricos, nos quais personagens negros apareciam de forma estereotipada, subalternizada ou, muitas vezes, invisibilizada. Tal perspectiva contribuiu para a manutenção de práticas racistas e para a naturalização de desigualdades no ambiente escolar, por isso precisam ser desmistificadas, colocando o

negro no lugar que lhe cabe, como sujeito participativo e ativo em todo o processo de construção da cultura e da história do povo brasileiro. Dar o reconhecimento sem esquecer as injustiças e contradições às quais os escravizados foram submetidos, fato que ainda guarda resquícios, por conta dos séculos de apagamento da real importância para a sociedade brasileira, resultando as desigualdades ainda vivenciadas.

Em contraposição a esse cenário, observa-se, nos últimos anos, o crescimento de pesquisas acadêmicas voltadas à literatura infantil afro-brasileira, à representatividade negra e às práticas pedagógicas antirracistas, evidenciando a necessidade de revisão crítica dos acervos escolares e das formas de mediação de leitura realizadas nas instituições de ensino.

> A obrigatoriedade da Lei nº10.639/03 de se trabalhar a temática afro-brasileira nas escolas, como material de formação – compreendido aqui também como material de introdução ao letramento racial- suscitou muitos saberes compartilhados nas mais diversas atividades propostas pelos professores aos seus alunos (Rosa, 2025, p.96).

Reflexões propostas pelos livros de literatura infantil que ressaltem a identidade negra, fortalecem seu protagonismo, desfazendo (ou enfraquecendo) ações discriminatórias. Parafraseando Rosa (2025), a que servem os negros e negras invisíveis e silenciados? Negar as contribuições do negro na sociedade brasileira é preconceito. Contar a verdadeira história da origem do povo brasileiro é obrigação. Resistir aos que ainda tentam inviabilizar essa história é responsabilidade.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as produções acadêmicas que abordam a relação entre literatura infantil, representatividade negra e educação antirracista no espaço escolar, buscando compreender as principais convergências, divergências e contribuições dessas pesquisas para o campo educacional. Especificamente, pretende-se identificar como os estudos discutem a literatura racial e enfrentamento do racismo no contexto escolar.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada no método do estado da Arte, que consiste no levantamento, organização e análise de produções acadêmicas sobre determinada temática. O corpus de análise foi constituído por cinco trabalhos acadêmicos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir dos descritores “Literatura Infantil”, “Antirracismo” e “Espaço Escolar”. Os estudos selecionados compreendem dissertações e teses produzidas nos anos de 2021 a 2025, que discutem a literatura infantil afro-brasileira, a representatividade negra, o letramento racial e as práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar.

A análise dos trabalhos ocorreu por meio da leitura dos resumos, introduções, objetivos, metodologias e considerações finais das pesquisas, bucando identificar aproximações teóricas, metodológicas e temáticas entre os estudos. Além disso, foram observadas as contribuições das pesquisas

para a construção de práticas educativas comprometidas com a promoção da igualdade racial e com a valorização das identidades negras na infância.

Os autores que respaldaram esta pesquisa foram: Rosa (2024; 2025), Munanga (2021), Aguiar et al. (2024; 2025), Luz (2024), Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), dentre outros.

Desse modo, este estudo justifica-se pela relevância de ampliar as discussões sobre a literatura infantil afro-brasileira no contexto educacional, contribuindo para reflexões acerca da representatividade negra e da necessidade de consolidação de práticas pedagógicas antirracistas na escola. Ao reunir e analisar pesquisas recentes sobre a temática, espera-se colaborar para o fortalecimento de debates que promovam uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a transformação social.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio do método Estado da Arte, modalidade investigativa que se dedica ao levantamento, sistematização e análise da produção acadêmica acerca de determinada temática, possibilitando a identificação de tendências, lacunas, convergências e divergências presentes no campo investigativo.

Segundo Ferreira (2002), as pesquisas do tipo Estado da Arte buscam mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a compreensão do percurso histórico das investigações e para a identificação de perspectivas teóricas e metodológicas predominantes. Nessa mesma direção, Romanowski e Ens (2006) afirmam que esse tipo de estudo permite conhecer o estágio de desenvolvimento das pesquisas sobre determinado objeto, favorecendo a construção de novos caminhos investigativos.

O objeto de análise desta pesquisa foi constituído por produções acadêmicas que abordam a literatura negra como instrumento de representatividade e promoção da educação antirracista no espaço escolar. Para a constituição do corpus documental, realizou-se um levantamento no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerado uma das principais bases de dados da produção científica brasileira em nível de pós-graduação.

A busca foi realizada utilizando os descritores “Literatura Infantil”, “Antirracismo” e “Espaço Escolar”, articulados pelo operador booleano AND, de modo a refinar os resultados e localizar pesquisas que contemplassem simultaneamente os três eixos temáticos investigativos. Como critérios de inclusão, foram selecionadas dissertações e teses produzidas entre os anos de 2021 a 2025, disponíveis integralmente na plataforma e que apresentassem relação direta com atemática da representatividade negra na literatura infantil e sua utilização no contexto escolar como estratégia de promoção de educação antirracista.

Após a etapa de levantamento e leitura exploratória dos trabalhos encontrados, foram selecionadas cinco pesquisas que atenderam aos critérios estabelecidos. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica dos resumos e considerações finais de cada estudo, buscando identificar os principais enfoques teóricos, metodológicos e temáticos presentes nas produções.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise interpretativa e comparativa das pesquisas selecionadas, permitindo a organização dos resultados em categorias relacionadas às contribuições da literatura infantil negra para a construção da identidade racial, ao fortalecimento da representatividade negra, ao letramento racial crítico e às práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar.

Desse modo, o percurso metodológico adotado possibilitou compreender como as pesquisas recentes têm abordado a literatura infantil afro-brasileira no contexto educacional, evidenciando seus potenciais, desafios e contribuições para a consolidação de uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial e com o enfrentamento do racismo na escola.

3 CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS

O levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir dos descritores “Literatura Infantil” AND “Antirracismo” AND “Espaço Escolar”, possibilitou identificar cinco pesquisas que dialogam com a construção de práticas pedagógicas antirracistas mediadas pela literatura infantil no contexto escolar. As produções analisadas, desenvolvidas entre os anos de 2021 e 2025, evidenciam o crescimento das discussões acerca da representatividade negra na literatura infantil, do letramento racial crítico e da implementação da Lei nº 10.639/2003 nos espaços educativos.

Quadro 1: Produções Escolhidas de acordo com os descritores para a análise

ANO	AUTOR/TÍTULO	UNIVERSIDADE	TIPO DE PRODUÇÃO
2022	SOUZA, FERNANDA COSTA E. **A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA PARA A INFÂNCIA: DE MULHERES PARA MENINAS**'	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/ UFSC, Florianópolis	Dissertação
2023	CARMO, FABIOLA FORTES ROLDAN. **LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA EM ESPAÇOS ESCOLARES COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO RACIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA**'	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO/ UFRRJ	Dissertação
2023	SAMPAIO, ISABEL CRISTINA FURTADO DE MEDEIROS. **LITERATURA IDENTITÁRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: a sala de leitura como espaço para a promoção do letramento literário antirracista na escola**'	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos	Dissertação
2023	PESTANA, CRISTIANE VELOSO DE ARAUJO. **EU SOU O QUE VEJO - REPRESENTAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA**'	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora	Tese
2023	LIMA, ANNA PAULA BAHIA PESSANHA. **LITERATURA INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA NOS ANOS INICIAIS: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista**'	COLÉGIO PEDRO II, Rio de Janeiro	Dissertação

Fonte: Banco de Dados da CAPES (2026).

Observa-se concordância ao reconhecer a literatura infantil como um importante instrumento de formação identitária, valorização das culturas afro-brasileiras e enfrentamento das práticas racistas presentes no ambiente escolar, uma vez que mergulhar nos encantos e nas possibilidades que a literatura infantil oportuniza aos professores meios para dialogar com as crianças (Aguiar et al., 2025). Além disso as pesquisas destacam a necessidade de ampliar a presença de obras literárias protagonizadas por personagens negras, bem como de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a educação étnico-raciais.

Nesse contexto, Fernanda Costa e Sousa (2022) desenvolveu uma pesquisa voltada para a análise de obras de literatura afro-brasileira infantil produzidas por mulheres negras. A pesquisa parte da compreensão de que a literatura infantil pode atuar como instrumento de valorização identitária e fortalecimento das relações étnico-raciais no espaço escolar, visto que, tradicionalmente não havia espaço para mulheres negras na literatura infantil, como lembra Luz (2024, p.119): "[...] é possível detectar personagens negras em situação de subalternidade à personagem branca, personagem negra almejando o

mundo belo atribuído para personagem branca ou a personagem negra dependendo da personagem branca para ascender".

Trata-se de uma dissertação de mestrado em educação, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo, de natureza qualitativa e bibliográfica, realizou um mapeamento de 78 títulos escritos por autoras negras (38 escritoras e 45 ilustradores(as)), e selecionou três obras para análise mais aprofundada: "Os nove pentes da África" de Cidinha da Silva; "Palmas e Vaias", de Sonia Rosa; e "Entremeio sem babado", de Patrícia Santana. As análises foram organizadas considerando aspectos relacionados aos fenótipos, às relações familiares, às formas de representação das personagens negras e os modos como essas narrativas contribuem para a valorização da identidade racial.

A pesquisa apoiou-se em referenciais da literatura infantil, das relações étnico-raciais e da educação antirracista, e demonstrou que houve crescimento significativo da produção literária voltada à representatividade negra infantil, especialmente após a implementação da Lei nº 10.639/2003. Entretanto, a autora observa que essas produções ainda possuem baixa circulação e visibilidade no contexto escolar e acadêmico.

Como conclusão, o trabalho de Souza (2022) reforça a importância da literatura afro-brasileira infantil na construção de referências positivas para meninas negras, especialmente por meio de representações que valorizem estética, ancestralidade identidade e pertencimento. Assim, a autora defende que a literatura pode atuar como ferramenta pedagógica para a promoção da igualdade racial e para o fortalecimento de práticas antirracistas na instituição escolar.

Percebe-se que a pesquisa reforça o entendimento de propagação de reflexões sobre as obras de literatura infantil e o espaço escolar deve contribuir para essa efetivação e "o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e passa a ser agente de transformação social" (Batalha et al., 2025, p.263).

Na mesma direção, a dissertação de Anna Paula Bahia Pessanha Lima (2023) aborda a literatura infantil afro-brasileira como possibilidade de fortalecimento da identidade racial de crianças negras nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na perspectiva da pesquisa-ação, teve como objetivo analisar, junto a professores dos anos iniciais, a construção de um produto educacional voltado para práticas pedagógicas antirracistas.

O estudo fundamentou-se na interculturalidade crítica, no letramento racial crítico e na perspectiva decolonial. Como procedimentos metodológicos, a autora utilizou questionários online, curso de formação continuada para docentes e elaboração colaborativa de um e-book que contribuísse para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras e para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, contendo sugestões de obras literárias afro-brasileiras e propostas de atividades.

Rosa (2024, p.19) ao falar sobre a literatura infantil negra, destaca que:

> O letramento racial se dá a partir de cinco fundamentos básicos: o reconhecimento da branquitude; o entendimento de que o racismo é um problema atual, e não apenas um legado histórico; o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas; a apropriação de uma gramática e de um vocabulário racial; e a capacidade de interpretar os códigos e práticas racializadas.

Os resultados evidenciaram que a literatura infantil afro-brasileira contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento social, representatividade e da valorização da identidade negra das crianças. Também evidenciaram a necessidade de ampliar o repertório literário dos docentes e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais.

A autora conclui que a presença de protagonistas negros nas narrativas infantis favorece o empoderamento das crianças negras e a desconstrução de padrões eurocêntricos historicamente reproduzidos no espaço escolar.

A tese de Cristiane Veloso de Araujo Pestana (2023), intitulada “Eu sou o que vejo: Representações e Representatividades negras na Literatura Infantil Contemporânea”, amplia essa discussão ao investigar as representações imagéticas de personagens negras na literatura infantil contemporânea. A autora desenvolveu uma pesquisa interdisciplinar, articulando as áreas de Letras, educação e Artes, com o objetivo de analisar as ilustrações presentes em livros infantis com temática étnico-racial, que apresentam protagonistas negras, buscando compreender de que maneira essas ilustrações promovem identificação positiva e representatividade para as crianças negras.

A metodologia adotada envolveu análise bibliográfica e estudo de aproximadamente dez obras publicadas, em sua maioria, após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, além de observações realizadas no ambiente escolar a partir do contato das crianças com os livros. A fundamentação teórica dialoga com autores como Gomes, Munanga, Cavalleiro, Debus e Oliveira.

Os resultados evidenciaram que as práticas antirracistas e representações positivas de personagens negras desempenham papel essencial na formação identitária das crianças negras, sobretudo das que ainda não dominam a leitura verbal.

A autora destaca que as ilustrações promovem identificação afetiva e sentimento de pertencimento, contribuindo para processos de representatividade positiva. Contudo, o estudo também aponta a permanência de práticas de embranquecimento nas representações literárias infantis. A pesquisa conclui que as imagens presentes nos livros infantis possuem forte influência na construção da consciência racial das crianças. Desta maneira, Pestana (2023) defende a necessidade de uma crítica literária mais atenta às imagens presentes nas obras infantis, sendo necessário ampliar a produção e circulação de obras comprometidas com a valorização da população negra.

Outra pesquisa relevante identificada foi a dissertação de Isabel Cristina Furtado de Medeiros Sampaio (2023), que analisa a sala de leitura escolar como espaço para a promoção do letramento literário

antirracista. Desenvolvido como estudo de caso em uma escola municipal da cidade de São Paulo, o trabalho teve como objetivo investigar a importância de um cervo literário que contemple a diversidade identitária dos estudantes e analisar como a literatura infantil afro-brasileira influencia a formação cidadã das crianças.

A autora realizou análise documental do acervo de uma sala de leitura de uma escola municipal de São Paulo, os programas de aquisição de livros e os critérios de seleção das obras literárias disponíveis aos alunos. Além disso, desenvolveu uma proposta de experiência de leitura compartilhada a partir da comparação entre "O Pequeno Principe" e "O Pequeno Principe Preto", discutindo a possibilidade de leitura literária antirracista, articulando discussões teóricas fundamentadas em autores como Kabengele Munaga, Djamila Ribeiro e Silvio Almeida.

Os resultados apontam que os espaços de leitura escolar exercem papel decisivo na formação subjetiva e cultural das crianças, sobretudo porque muitos estudantes têm nesses ambientes o primeiro contato intenso com os livros. A pesquisa demonstra que muitos acervos escolares ainda reproduzem representações limitadas e insuficientes da diversidade racial brasileira. Entretanto, a pesquisa também demonstrou que a literatura identitária possui potencial para promover valorização das culturas afro-brasileiras, pertencimento e enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Como conclusão, Sampaio (2023) enfatiza a necessidade de reorganização dos acervos escolares a partir de uma perspectiva antirracista, garantindo às crianças acesso a obras que valorizem as identidades negras e promovam pertencimento cultural.

Por sua vez, a dissertação de Fabíola Fortes Rodan Carmo (2023) investigou a literatura negro-brasileira como ferramenta para o letramento racial na primeira infância em espaços escolares. A pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou compreender de que forma o racismo afeta os processos de letramento na infância, especialmente nos espaços escolares frequentados por crianças menores de seis anos, e utilizou análise do discurso crítica, observação participante e revisão bibliográfica para compreender como o racismo afeta os processos de letramento na educação infantil.

O estudo foi realizado em escolas do Vale do Bonsucesso, em Teresópolis, no estado do Rio de Janeiro, focalizando os acervos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e as experiências da professora-pesquisadora da educação infantil. A pesquisa também dialoga com os conceitos de letramento literário e educação antirracista, fundamentando-se em autores como Nima Lino Gomes e Rildo Cosson.

Coadunando com Aguiar et al (2024, p.7) a leitura literária não precisa engessada, limitada e monótona, cabendo ao professor mediador valer-se de estratégias para apresentar obras de qualidade e utilizar práticas pedagógicas variadas no processo de ensino e aprendizagem, porém os resultados indicaram que ainda existem limitações no acesso a obras com temática racial e representatividade negra nas

instituições de educação infantil. Além disso, a pesquisa evidenciou que as experiências de racismo no espaço escolar afetam diretamente os processos de formação identitária das crianças desde a primeira infância. A pesquisa demonstra, entretanto, que a presença de livros com representatividade negra e práticas comprometidas com a diversidade racial contribuem significativamente para a construção de ambientes escolares mais equânimes e inclusivos.

A autora conclui que a literatura negro-brasileira constitui importante instrumento para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, destacando a necessidade de articulação entre teoria e prática na efetivação de uma educação comprometida com a igualdade racial. Assim, Carmo (2023) reafirma a necessidade de fortalecer políticas públicas educacionais e ampliar o acesso à literatura infantil antirracista nos espaços escolares.

4 AS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE AS PESQUISAS

A análise das pesquisas de Souza (2022), Lima (2023), Pestana (2023), Sampaio (2023) e Carmo (2023) evidencia um conjunto de aproximações teóricas e metodológicas em torno da literatura infantil como instrumento de promoção da educação antirracista no espaço escolar. Apesar de cada estudo apresentar recortes específicos, todos convergem na compreensão de que a literatura infantil afro-brasileira possui papel fundamental na construção da identidade racial positiva de crianças negras, contribuindo para o enfrentamento do racismo estrutural historicamente presente na educação brasileira.

Um dos principais pontos de convergência entre os trabalhos refere-se ao reconhecimento da escola como espaço central de formação identitária. As pesquisas compreendem que as práticas pedagógicas, os acervos literários e as representações presentes nos livros infantis influenciam diretamente a maneira como as crianças percebem a si mesmas e aos outros. Nesse sentido, os estudos defendem que a presença de personagens negras protagonistas, de autoria negra e de narrativas afro-referenciadas possibilita às crianças negras processos de pertencimento, autoestima e valorização de sua ancestralidade.

Outro aspecto convergente diz respeito à crítica ao eurocentrismo presente na literatura infantil tradicional. Os trabalhos evidenciam que, historicamente, as produções literárias destinadas às crianças privilegiaram personagens brancos e representações estereotipadas da população negra, reforçando desigualdades raciais e invisibilizando identidades negras. Dessa forma, as pesquisas apontam a necessidade de revisão crítica dos materiais utilizados nas escolas, enfatizando a importância de selecionar obras comprometidas com perspectivas antirracistas.

Além disso, os estudos convergem ao fundamentarem suas discussões na Lei nº 10.639/2003, compreendendo-a como marco importante para a implementação da Educação das relações étnico-raciais. Em todas as pesquisas, a legislação aparece como elemento orientador das práticas pedagógicas e como

possibilidade de transformação curricular, embora os autores reconheçam que sua efetivação ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar.

Outro ponto comum é a defesa da formação docente como condição indispensável para a construção de práticas antirracistas. As pesquisas indicam que muitos professores ainda possuem lacunas em sua formação inicial no que se refere às relações étnico-raciais, o que dificulta a utilização crítica e consciente da literatura afro-brasileira em sala de aula. Assim, os trabalhos ressaltam a necessidade de formação continuada, produção de materiais pedagógicos e ampliação de debates sobre racismo e representatividade no contexto educacional.

Apesar das aproximações, os estudos também apresentam divergências importantes, especialmente em relação aos objetos de análise e às abordagens metodológicas adotadas. Lima (2023) concentra-se na elaboração de um produto educacional voltado à formação docente e ao uso da literatura infantil afro-brasileira nos anos iniciais, enfatizando a pesquisa-ação como estratégia metodológica. Já Sousa (2022) direciona sua investigação para a produção literária escrita por mulheres negras, privilegiando análises relacionadas ao protagonismo feminino negro na infância.

Pestana (2023), por sua vez, diferencia-se ao focalizar especificamente as ilustrações presentes na literatura infantil contemporânea, destacando a importância da representatividade visual para crianças negras, sobretudo aquelas ainda não alfabetizadas. Sua pesquisa amplia o debate ao considerar que as imagens possuem forte impacto na constituição identitária infantil, podendo reforçar ou desconstruir práticas racistas.

Sampaio (2023) aproxima-se das discussões sobre políticas de leitura e constituição de acervos escolares, analisando a sala de leitura como espaço de promoção do letramento literário antirracista. Seu foco desloca-se para a organização institucional dos espaços de leitura e para os critérios de seleção das obras literárias disponíveis nas escolas públicas.

Já Carmo (2023) enfatiza o letramento racial na primeira infância, investigando a presença da literatura negro-brasileira em escolas de Educação Infantil e problematizando como o racismo afeta os processos de letramento desde os primeiros anos de vida. Diferentemente dos demais estudos, a autora centra sua análise nas tensões entre teoria e prática observadas no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Desse modo, embora os trabalhos apresentem diferentes enfoques, como formação docente, protagonismo feminino negro, ilustrações, acervos escolares e letramento racial, todos se articulam em torno de um objeto comum: compreender a literatura infantil afro-brasileira como ferramenta de resistência, representatividade e transformação social. Em conjunto, as pesquisas demonstram que pensar a literatura infantil na perspectiva antirracista significa repensar o currículo, as práticas pedagógicas e as formas de representação presentes no espaço escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a igualdade racial.

5 CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa do tipo Estado de Arte possibilitou compreender como as pesquisas acadêmicas recentes têm discutido a literatura infantil afro-brasileira enquanto ferramenta pedagógica para a promoção da educação antirracista no espaço escolar. A análise das dissertações e teses selecionadas revelou que a representatividade negra na literatura infantil vem sendo reconhecida como elemento fundamental na construção da identidade racial positiva de crianças negras, contribuindo para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e do reconhecimento de suas ancestralidades.

Os estudos analisados convergem ao afirmar que a literatura infantil não deve ser compreendida apenas como recurso didático voltado ao desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também como instrumento formativo capaz de influenciar diretamente as percepções das crianças sobre si mesmas e sobre as relações sociais, nesse sentido, a presença de personagens negras protagonistas, de autoria negra e de narrativas afro-referenciadas representa importante estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural historicamente reproduzido no ambiente escolar.

As pesquisas também evidenciaram que, apesar dos avanços proporcionados pela Lei nº 10.639/2003 e pelo crescimento das produções literárias voltadas às relações étnico-raciais, ainda existem desafios significativos relacionados à efetiva implementação de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas. Entre esses desafios destacam-se a permanência de referenciais eurocêntricos nos acervos literários, a insuficiência de formação docente voltada às questões raciais e a necessidade de maior ampliação da circulação de obras com representatividade negra no espaço escolar.

Outro aspecto relevante observado nos trabalhos refere-se à importância do olhar crítico na seleção das obras literárias utilizadas com as crianças. As pesquisas demonstram que a simples presença de personagens negras não garante, por si só, práticas antirracistas, sendo necessário considerar aspectos como autoria, ilustrações, discursos e modos de representação presentes nas narrativas infantis.

Dessa forma, conclui-se que a literatura infantil afro-brasileira possui grande potencial para contribuir com a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial e com a promoção da igualdade social. Contudo, para que isso ocorra de maneira efetiva, é indispensável que a escola assuma o compromisso de revisar suas práticas pedagógicas, ampliar seus acervos literários e investigar na formação crítica de professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K.D.B.A. et al. Letramento literário: experiências e mediação docente em salas de aula do ensino médio. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 4, p. e6377, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.4-155. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6377. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 de maio 2026.

CARMO, Fabíola Fortes Roldan**. Literatura negro-brasileira em espaços escolares como ferramenta para o letramento racial na primeira infância**. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 maio 2026

LIMA, Anna Paula Bahia Pessanha. **Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais**: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista. 2023. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

LUZ, Ananda. A presença negra nos livros para as infâncias. In: LICÁ, Márcia. (Org.). **Infâncias e leituras** – Presenças negras e indígenas na literatura infantil. São Paulo: Editora Pula do Gato, 2024.

MUNANGA, Kabengele. NEGRITUDE E IDENTIDADE NEGRA OU AFRODESCENDENTE: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 06–14, 2012. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246. Acesso em: 12 maio 2026.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araujo. **Eu sou o que vejo**: representação e representatividade negra na literatura infantil contemporânea. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Literários) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas do tipo Estado da Arte em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19. p. 37-50, 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 12 maio 2026.

ROSA, Sonia. Casa de palavra preta: o protagonismo negro na Literatura infantil. In: LICÁ, Márcia. (Org.). **Infâncias e leituras** – Presenças negras e indígenas na literatura infantil. São Paulo: Editora Pula do Gato, 2024.

ROSA, Sonia. **Literatura infantil afrocentrada e letramento racial**: uma narrativa autobiográfica. São Paulo: Jandaíra, 2025.

SAMPAIO, Isabel Cristina Furtado de Medeiros. **Literatura identitária nas séries iniciais do ensino fundamental**: a sala de leitura como espaço para a promoção do letramento literário antirracista na escola. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

SOUZA, Fernanda Costa e. **A literatura afro-brasileira para a infância**: de mulheres para meninas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

CAMINHOS E DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

PATHS AND CHALLENGES OF INCLUSION IN EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-045

Núbia Régia Medeiros de Andrade
Pós-graduada
UniIversidade Estadual Vale do Acaraú

Resumo

O presente trabalho tem como tema: Caminhos e Desafios da Inclusão na Educação. O desafio da inclusão se caracteriza, como uma pesquisa bibliográfica de cunho teórico, que vem a se constituir numa abordagem qualitativa fundamentado em livros, como também de obras de referências que assegurarão a construção do entendimento que dará suporte para a (ré) construção de conceitos, buscando assim, a compreensão e o entendimento do tema em delimitação. Tem como objetivo gerar igualdade de oportunidades para todos com o anseio de gerar uma reflexão sobre a educação inclusiva na rede regular de ensino, tendo como ponto de partida a discussão sobre a inclusão escolar, objetivando reverter o quadro de exclusão presente na sociedade que vivemos. Este trabalho foi realizado com o desejo de apontar caminhos para que esta aconteça, corroborando com o que pode ser mudado e apontando as possibilidades para a expansão do movimento de inclusão que, começando pela escola, tende a tomar rumos e proporções mais significativas. Assim, é necessário discutir as dimensões dos direitos da política pedagógica, focalizando o processo de inclusão como garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, buscando identificar os conceitos de inclusão e integração, analisar o papel do professor e da escola frente ao processo de inclusão. A educação inclusiva é, sem dúvida, um dos maiores desafios da sociedade. A escola é uma instituição aberta a todos, é um direito de todos adentrarem na mesma e nela permanecer, tendo a sua individualidade respeitada. Ela pode contribuir significativamente atendendo às diversidades e proporcionando educação a todos, constituindo-se no atual desafio, ou seja, na consolidação da escola inclusiva. Devendo assumir um novo papel social, mudando os paradigmas e analisando os problemas de forma a buscar uma interação entre o ensino regular e a educação especial, de forma a consolidar que o preconceito é o maior contribuidor para a aquisição das indiferenças, isso ressalta que o processo é novo e lento, mas busca-se uma interação com outros sujeitos sociais, o que permite ao indivíduo construir sua representação simbólica do mundo. A criança que aprender a conviver com as diferenças aprenderá muito e descobrirá que participar das atividades é partilhar informações e experiências que serão benéficas ao seu desenvolvimento. Portanto, este ambiente deverá estar preparado para atender a

todos os alunos, sem distinção de nenhuma forma de preconceito. Entendendo que a inclusão é um direito de todos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desafio; Incluir; Inovar; Preconceito.

Abstract

This study addresses the theme: Paths and Challenges of Inclusion in Education. It takes the form of a theoretical bibliographic study—a qualitative approach grounded in books and reference works—designed to build the understanding necessary to (re)construct concepts and gain insight into the subject at hand. Its objective is to foster equal opportunities for all and prompt reflection on inclusive education within the mainstream school system; starting with a discussion on school inclusion, it aims to reverse the patterns of exclusion prevalent in our society. This work seeks to identify pathways for making inclusion a reality, highlighting areas for change and possibilities for expanding the inclusion movement—which, originating in schools, has the potential to take on more significant directions and proportions. Thus, it is necessary to discuss the dimensions of rights within pedagogical policy, focusing on inclusion as a guarantee of access and retention for individuals with special educational needs within the mainstream system, while also identifying concepts of inclusion and integration and analyzing the roles of teachers and schools in the inclusion process. Inclusive education is undoubtedly one of society's greatest challenges. Schools are institutions open to everyone; access to and continued participation in them—with respect for individual identity—is a universal right. Schools can make a significant contribution by addressing diversity and providing education for all, thereby tackling the current challenge: the consolidation of the inclusive school. Schools must adopt a new social role, shifting paradigms and analyzing problems to foster interaction between mainstream and special education. Recognizing that prejudice is a primary driver of indifference, the study highlights that while this process is new and gradual, it seeks interaction with other social actors, enabling individuals to construct their own symbolic representation of the world. A child who learns to coexist with differences will gain a great deal and discover that participating in activities involves sharing information and experiences that benefit their development. Therefore, the environment must be prepared to accommodate all students, free from any form of prejudice, with the understanding that inclusion is a right for everyone.

Keywords: Challenge; Inclusion; Innovation; Learning; Prejudice.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo relacionado à inclusão, tendo como tema: caminhos e desafios da inclusão na educação. O interesse pelo tema decorre em buscar subsídios para novas descobertas e gerar igualdades de oportunidades para todos. O grande problema enfrentado no contexto da educação inclusiva é a efetivação de que todos tem os mesmos direitos perante a lei. No entanto, observa-se que existe um grande preconceito fazendo com que esses direitos sejam violados, observando que é um grande desafio a cumprir, mas cada vez mais busca-se novas formas para vencer esse paradigma que toma conta da sociedade. Diante dos objetivos, busca-se gerar igualdade de oportunidades para todos com o anseio de gerar uma reflexão sobre a educação inclusiva na rede regular de ensino, tendo como ponto de partida a discussão sobre a inclusão, objetivando reverter o quadro de exclusão presente na sociedade que vive. Desta forma, faz-se necessário fazer uma análise e compreender que a inclusão deve existir no contexto educacional.

Vale destacar que a inclusão hoje faz parte da realidade vivenciada na prática educativa, deve-se procurar, métodos, inovações para que de fato sua existência possa garantir aos portadores de necessidades especiais o mesmo direito de aprender, mesmo sabendo que nem todos tem o mesmo ritmo nem conseguem aprender por igual, mas que todos devem fazer parte do contexto educacional na rede regular de ensino. Sendo provável que várias questões envolvendo a inclusão é fundamental adentrar nessa descoberta de novas aprendizagens. Procurando mudar não só uma metodologia como também, fazer com que o aluno se envolva nesse processo de educação.

Entender que deve incluir por si mesma, exigindo que cada educador encontre caminhos certo que possa incluir, descobrindo que a inclusão é um meio e não um fim. Nesse sentido exigindo do educador teoria e prática, compreendendo que ensinar e aprender estão sempre ligados e juntos buscam subsídios necessários a ser desenvolvido pelo professor durante o processo de inclusão dos alunos.

Esse trabalho de pesquisa percorre um caminho em busca de se conhecer verdades, embora parciais. Para a estrutura da metodologia da pesquisa que se pretende realizar em princípio busca-se confrontos de dados, evidencias, informações coletadas teoricamente elaboradas acerca do tema. A presente pesquisa visa compreender e aprofundar conhecimentos refletindo as novas estratégias e oportunidades educacionais para todos.

Só assim a inclusão passa a ser vista como processo mediador de aprendizagem, seja ela de qual forma for. Assim no contexto atual da educação para a inclusão essa obra apresenta como recurso fundamental, pois na prática expressamos nossas emoções e é por meio de nossos comportamentos e ações, atitudes, vínculos, possibilidades e limitações sejam elas individuais e coletivas que aprendemos e interagimos na sociedade. Somos todos diferentes e queremos produzir de forma coletiva. Isso sim é igualdade.

2 JUSTIFICATIVA

A inclusão na educação é o mais novo paradigma educacional na escola regular, preferencialmente na classe comum, inclusive para os provindos da Educação Especial. A escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos tem os mesmos direitos.

Incluir não significa apenas estar lá, mas entender que as pessoas têm possibilidades de aprender das mais variadas formas, e com diferentes ritmos. A inclusão nos faz pensar profundamente sobre o mundo em que vivemos; aprender é uma ação humana individual, são as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que enriquecem o processo de aprendizagem sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

A inclusão deve ser um real motivo para fortalecer e aprimorar a capacitação profissional dos professores que juntos buscará métodos e formas para assim garantir os direitos hora violados.

O atendimento aos educandos com necessidades especiais vem passando por transformações e mudanças que perpassam as práticas educativas que são desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Ao longo do tempo a inclusão ganhou espaço como modelo de ensino, não apenas para cuidar das crianças, mas, para conduzi-las, e desenvolver suas competências e habilidades, bem como seus aspectos tendo a figura do professor como um mediador de aprendizagem.

Ao compreender a educação inclusiva como um processo mediador entre a vida do indivíduo e da sociedade e concepção de um trabalho educativo caracterizada como prática mediadora entre o indivíduo e sua humanização propõe a mediação de uma teoria que referencie o processo de formação das crianças e repõe a possibilidade de uma formação centrada na prática imediata, utilitária e produtiva. Assim, entender a problemática da Prática Pedagógica na Educação inclusiva é de suma importância para uma educação de qualidade. Assim discute-se a práxis do professor em sala de aula, buscamos avaliar as contribuições do trabalho pedagógico.

3 METODOLOGIA

Refletir sobre as atuais práticas e reconhecer caminhos e desafios da inclusão na Educação torna-se uma importante ferramenta para o aperfeiçoamento e busca de novos métodos, dessa forma foi realizado um levantamento de artigos e obras literárias, na busca por conceitos pensamentos e práticas que se tornam relevantes na prática docente frente a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Após o estudo bibliográfico realizado o artigo foi escrito de forma descritiva com a análise de ideias e pensamentos já existentes sobre o assunto, relacionando-os as práticas realizadas pelos profissionais da rede regular de ensino conforme observação participante no que tange a recepção e ao atendimento dos

alunos com necessidades especiais através das práticas e atuação docente em sala da aula, com o objetivo de buscar compreender os protocolos seguidos, através do currículo e obstáculos encontrados na atuação docente quanto ao modo de agir dos referidos alunos.

O ponto de partida deve ser em observar o próprio estudante. É preciso empenhar-se em conhecê-lo bem. Partir do seu repertório e dos seus eixos de interesse torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais espontâneo, prazeroso e significativo. As práticas inclusivas envolvem métodos e técnicas como meios de vários acessos que só enrriquecerá a nossa prática no contexto escola. Acessar, produzir e expressar o conhecimento com foco nas potencialidades individuais e coletivas, só assim alcançaremos o resultado desejado. Incluir faz parte e faz toda diferença.

A inclusão garante direitos e promove a aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência das pessoas com deficiência em todas as fases da vida de acordo com o modelo de inclusão. A abordagem prioriza o direito de todos os estudantes frequentarem as salas regulares, combatendo qualquer discriminação.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

No âmbito da educação essa perspectiva de inclusão gera impactos contundentes no modo de pensar o acolhimento das diferenças humanas no ambiente escolar, uma vez que desconstrói o cômodo argumento de que a escola e os professores estão dispostos a atender ao aluno com deficiência desde que ele se adapte ao modelo presente. Além disso, os movimentos esclarecem que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Ao contrário, devem ter acesso ao ensino em igualdade de condições com os demais estudantes, de modo a conviver plenamente com toda a comunidade escolar. Abrir caminhos é necessário para chegar aos desafios da inclusão dentro da instituição.

O compromisso de uma educação deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e fracasso escolar. Historicamente, pessoas com deficiência tiveram o acesso à educação negado ou muito fundamentais sustentam e qualificam a implementação desse direito: a garantia do convívio, o acesso ao mesmo currículo e, por fim, a existência de altas expectativas para todos os estudantes, (Heller, 1997).

A implementação dos direitos a inclusão deve contemplar fatores que o qualificam e o sustentam. Garantia de convívio, de interação do estudante com deficiência com o restante da comunidade escolar, na medida em que essa interação é um ingrediente fundamental para que o aluno seja desafiado e possa desenvolver o máximo de seu potencial. Garantia de acesso ao mesmo conhecimento, ou seja, ao mesmo currículo.

A educação inclusiva é para todos os estudantes. É para ter igualdade de oportunidades, valorização da diversidade, e promover a aprendizagem de todos, com deficiência e sem deficiência. A escola, a gente não pode esquecer, é muito mais do que um local de aprendizagem das disciplinas curriculares tradicionais, é um espaço de socialização e integração dos estudantes. É um espaço de valorização da diversidade que favorece o desenvolvimento cognitivo, evidentemente, mas também socioemocional.

A educação é direito de todos no processo de formação de qualquer cidadão, e a escola por sua vez, enquanto instituição educativa desenvolve um papel fundamental no desenvolvimento de sujeito aptos com direito a viver numa sociedade onde todos possam gozar dos mesmos perante a lei.

A inclusão escolar constitui uma proposta importante condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda grandes dificuldades que se manifestam ao contrário de ideia de que todos tem direitos de acesso garantido a escola. A dignidade de direitos individuais e coletivos garantidos pela constituição federal impõem as autoridades a obrigatoriedade de efetivar essa política, como um direito público subjetivo para o qual os recursos humanos e materiais devem ser direcionados atingindo necessariamente toda a educação básica.

> A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente de maneira incondicional, nas classes de ensino regular, alunos ditos normais com alunos deficientes ou não que apresentem necessidades educativas especiais, a inclusão beneficia todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito a diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver (Brasil, 1988).

Esse termo implica não só apenas aos alunos com deficiências, mas a todos aqueles que ao longo da vida vir a ter necessidade de apoio. É necessário incluir numa realidade educativa em que se considerem as causas não do ponto de vista orgânico, mas de toda interação. Não centrado inclusivamente nas suas deficiências, mas também nos recursos educativos de aprendizagem.

O direito a igualdade de oportunidades educacionais é o resultado de uma luta histórica dos direitos humanos, luta que implica a obrigatoriedade de o estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças que sejam ou não deficientes.

As pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos que as demais pessoas, definido como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação á exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Após os decretos houve um avanço na educação, possibilitando uma reinterpretação da educação especial. Vários documentos foram criados para garantir esses diretos hora violados. Cabe aos educadores lutarem por esses direitos impedindo e abolindo qualquer forma de discriminação ao proporcionar esse acesso a participação e a aprendizagem dos alunos garantindo a acessibilidade para a interação conjuntiva

nas classes comuns, ressaltando a significância de promover o bem de todos, descrito na constituição de 1988.

Uma escola inclusiva não prepara para a vida, realça a própria vida que flui devendo possibilitar do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos. Cidadão que nela estão em qualquer das etapas de fluxo escolar como modalidade de atendimento educacional oferecido.

Para Heller (1997) no paradigma instaurado pela inclusão escolar encontramos, portanto, um redimensionamento do papel da intervenção escolar (escolas devem encontrar maneiras de educar com sucesso todas as crianças, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais) e a necessidade de desmitificação do poder absoluto da técnica especializada.

No que diz respeito a educação inclusiva, pode-se questionar se existe a falsa ideia de inclusão nas escolas regulares, aquela "inclusão" ainda excludente que apenas acolhe o aluno na sala, não interagindo com suas necessidades e não dando o suporte cabível para o desenvolvimento deste. Neste momento entra o debate onde coloca em dúvida qual alternativa escolher: as escolas regulares ou aquelas especializadas para educação especial. Em alguns lugares esta última é a única alternativa quando o aluno com necessidade especial não tem a possibilidade de ser acolhido na escola normal devido ao preconceito e a falta de preparo das escolas e professores.

Os alunos necessitam de um complemento educativo diferente com o objetivo de promover o desenvolvimento e a sua aprendizagem, utilizando todo o seu potencial para que ele possa viver como cidadão autônomo. É necessário considerar que requer diferentes respostas, buscando as oportunidades que possam ser oferecidas.

Nesse sentido a política de educação especial afirma que:

> A educação inclusiva é uma proposta de tornar a escola acessível, garantindo a participação de todas as pessoas. A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar especifica para esta ou aquela deficiência ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino por de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e exploração convenientemente as possibilidades de cada um. (Heller, 1997).

A inclusão é uma possibilidade de aperfeiçoamento da educação para o benefício de todos os alunos com necessidades educativas especiais, que depende da disponibilidade das pessoas envolvidas para enfrentar as inovações e as dificuldades advindas das necessidades dos alunos. Qualquer pessoa necessita de apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que se apresentam em sua aprendizagem.

Quando se fala em política de inclusão de alunos na rede regular de ensino surge o desfio de rever conceitos e linhas de pensamentos assim como desenvolver as habilidades de respeito às diferenças e atendimento as necessidades, resume-se em atitudes que vão além da permanência física dos alunos

especiais na escola. O ensino torna-se obrigatório em todos os países, nessa abordagem de dificuldades de aprendizagem atribuem-se métodos pedagógicos que garante interesse.

Segundo Correia a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 estabelece a integração escola como preceito constitucional preconizando o atendimento dos indivíduos que apresentem deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Pode-se dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira de1988 o direito de todos a educação.

O surgimento de instituições leva a aceitar uma cerca responsabilidade na educação de crianças com deficiências. Ao mesmo tempo, imbuída por uma ambiguidade profunda com respeito ao fenômeno das diferenças individuais que implicam limitações e deficiências.

Tende-se a segregar as dificuldades da sociedade em que vivem porque constituem uma ameaça sem que eles reconheçam os seus direitos nem suas possibilidades para levar a vida normal. A educação hoje é caraterizada como direitos iguais.

O compromisso de uma educação deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e fracasso escolar. Historicamente, pessoas com deficiência tiveram o acesso à educação negado ou muito fundamentais sustentam e qualificam a implementação desse direito: a garantia do convívio, o acesso ao mesmo currículo e, por fim, a existência de altas expectativas para todos os estudantes. (Brasil, 1996).

A implementação desse direito deve contemplar fatores que o qualificam e o sustentam. Garantia de convívio, de interação do estudante com deficiência com o restante da comunidade escolar, na medida em que essa interação é um ingrediente fundamental para que o aluno seja desafiado e possa desenvolver o máximo de seu potencial. Garantia de acesso ao mesmo conhecimento, ou seja, ao mesmo currículo.

Para Correia, (1997), a inclusão garante direitos e promove a aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência das pessoas com deficiência em todas as fases da vida de acordo com o modelo de inclusão. A abordagem prioriza o direito de todos os estudantes frequentarem as salas regulares, combatendo qualquer discriminação, educação inclusiva é para todos os estudantes. É para ter igualdade de oportunidades, valorização da diversidade, e promover a aprendizagem de todos, com deficiência e sem deficiência. A escola, a gente não pode esquecer, é muito mais do que um local de aprendizagem das disciplinas curriculares tradicionais, é um espaço de socialização e integração dos estudantes. É um espaço de valorização da diversidade que favorece o desenvolvimento cognitivo, evidentemente, mas também socioemocional. (Zabala, 1998).

Refletir sobre as atuais práticas e reconhecer caminhos e desafios da inclusão na educação torna-se uma importante ferramenta para o aperfeiçoamento e busca de novos métodos, dessa forma foi realizado

um levantamento de artigos e obras literárias, na busca por conceitos pensamentos e práticas que se tornam relevantes na prática docente frente a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Incluir é integrar, abranger a todos, sem exceção. Uma educação inclusiva integra os alunos com necessidades especiais, em escolas regulares, por meio de uma abordagem humanística. Essa visão entende que cada aluno tem suas particularidades e que elas devem ser consideradas como diversidade e não como problema.

O ponto de partida deve ser em observar o próprio estudante. É preciso empenhar-se em conhecê-lo bem. Partir do seu repertório e dos seus eixos de interesse torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais espontâneo, prazeroso e significativo.

Guarnieri (2005) as práticas inclusivas envolvem métodos e técnicas como meios de vários acessos que só enriquecerá a nossa prática no contexto escola. Acessar, produzir e expressar o conhecimento com foco nas potencialidades individuais e coletivas, só assim alcançaremos o resultado desejado. Incluir faz parte e faz toda diferença.

A educação é direito de todos no processo de formação de qualquer cidadão, e a escola por sua vez, enquanto instituição educativa desenvolve um papel fundamental no desenvolvimento de sujeito aptos com direito a viver numa sociedade onde todos possam gozar dos mesmos perante a lei.

A inclusão escolar constitui uma proposta importante condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda grandes dificuldades que se manifestam ao contrário de ideia de que todos tem direitos de acesso garantido a escola. A dignidade de direitos individuais e coletivos garantidos pela constituição federal impõem as autoridades a obrigatoriedade de efetivar essa política, como um direito público subjetivo para o qual os recursos humanos e materiais devem ser direcionados atingindo necessariamente toda a educação básica.

Para Zabala, (1998), educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente de maneira incondicional, nas classes de ensino regular, alunos ditos normais com alunos deficientes ou não que apresentem necessidades educativas especiais, a inclusão beneficia todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito a diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver (Brasil, 1988).

Esse termo implica não só apenas aos alunos com deficiências, mas a todos aqueles que ao longo da vida vir a ter necessidade de apoio. É necessário incluir numa realidade educativa em que se considerem as causas não do ponto de vista orgânico, mas de toda interação. Não centrado inclusivamente nas suas deficiências, mas também nos recursos educativos de aprendizagem. O direito a igualdade de oportunidades educacionais é o resultado de uma luta histórica dos direitos humanos, luta que implica a obrigatoriedade de o estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças que sejam ou não deficientes.

As pessoas com necessidades especiais têm os mesmos direitos humanos que as demais pessoas, definido como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação à exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Para Guarnieri (2005) Com a promulgação desse decreto houve um avanço na educação, possibilitando uma reinterpretação da educação especial. Vários documentos foram criados para garantir esses diretos hora violados. Cabe aos educadores lutarem por esses direitos impedindo e abolindo qualquer forma de discriminação ao proporcionar esse acesso a participação e a aprendizagem dos alunos garantindo a acessibilidade para a interação conjuntiva nas classes comuns, ressaltando a significância de promover o bem de todos.

Uma escola inclusiva não prepara para a vida, realça a própria vida que flui devendo possibilitar do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos. Cidadão que nela estão em qualquer das etapas de fluxo escolar como modalidade de atendimento educacional oferecido.

No paradigma instaurado pela inclusão escolar encontramos, portanto, um redimensionamento do papel da intervenção escolar (escolas devem encontrar maneiras de educar com sucesso todas as crianças, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais) e a necessidade de desmitificação do poder absoluto da técnica especializada.

No que diz respeito a educação inclusiva, pode-se questionar se existe a falsa ideia de inclusão nas escolas regulares, aquela “inclusão” ainda excludente que apenas acolhe o aluno na sala, não interagindo com suas necessidades e não dando o suporte cabível para o desenvolvimento deste. Neste momento entra o debate em que coloca em dúvida qual alternativa escolher: as escolas regulares ou aquelas especializadas para educação especial. (Brasil, 1996).

Para Freire (1999) ensinar é marcar um encontro como o outro e inclusão escolar provoca basicamente uma mudança de atitude diante do outro. No entanto passa a não ser mais um indivíduo qualquer, com o qual tomamos simplesmente na nossa existência ou com o qual convivemos num certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além.

> Em 1994, é publicada a política nacional de educação especial, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso as classes comuns do ensino regular àqueles” que possuem condições de acompanhe desenvolver as atividade curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que ambos ditos normais (Brasil,1996).

A política reafirma os pressupostos constituídos a partir padrões homogêneos de participação e aprendizagem. e não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam

valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantem a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61 garantiu o direito dos alunos com necessidades educativas especiais a educação, estabelece em seu artigo 88 que para integrá-los na comunidade, esses alunos deviam enquadrar-se dentro do possível no tema geral de educação. Entende-se que esse sistema geral estaria incluindo não só nesses sistemas os alunos ditos comuns como também os especiais.

A evolução dos serviços de educação especial vem caminhando ao longo da vida eminentemente assistencial chegando hoje na rede regular de ensino. Hoje essa proposta de inclusão finalmente ganha espaço. Essas transformações tem alterado o significado da educação especial. Esse conjunto de técnicas, métodos, recursos especiais de formas de atendimento escolar que se destinam aos alunos ainda não conseguem atender as expectativas as exigências da educação regular, uma vez que os profissionais ainda não estão preparados para receber os alunos na rede regular de ensino (Mitler, 2003).

O ato de inclusão requer ações práticas que apoiadas numa política especifica é um grande desafio a ser enfrentado para comprovar o respeito a diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos. Esse compromisso deve ser assumido pela escola no projeto pedagógico devendo se posicionar a respeito do seu papel com uma educação que propicie qualidade para todos.

É importante ressaltar que os professores procurem de alguma forma encarar o novo. É um desafio a seguir. Mesmo sabendo que ambos consideram-se sem competência para atender as diferenças nas salas de aula, especialmente porque para assegurar uma aprendizagem significativa. A inclusão dos educandos com necessidades especiais é necessário que sejam integrados socialmente através de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos tornam-se necessário que as escolas e os próprios professores se preparem para atender as necessidades individuais de cada aluno.

Os professores devem começar a adotar a ideia que predominavam nos liceus napoleônicos de que todos deveriam ser ensinados como se fosse um só. Era a ilusão da turma homogênea numa escola então chamada Popular.

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado. Aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns de ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidades das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta de serviços e recursos de educação especial. (MEC/SEESP, 1994).

É necessário sermos prazerosos, adequar-se as necessidades de cada aluno promovendo a interação da aprendizagem entre si com a cultura e o objeto do conhecimento, oferecendo ensino de aprendizagem

de boa qualidade para todos reconhecendo e respondendo as diversificadas acomodando-se aos diferentes estilos assegurando as necessidades de currículos apropriados para cada necessidade. Para as escolas incluírem precisam se modificar no que for necessário para assegurar uma educação de qualidade.

Diante dessa afirmativa é necessário assegurar condições para o desenvolvimento de um trabalho eficiente e com finalidade é necessário criar espaço adequado currículos próprios métodos e técnicas de ensino. Os alunos devem ser atendidos visando a efetivação do mesmo direito na vida social. (MEC/SEESP, 1994).

Nesse sentido, buscamos estabelecer parcerias com o professor da sala regular quando identificamos as necessidades de novos procedimentos que contribuam para o processo inclusivo da escola. Precisamos observar que em alguns casos os alunos especiais aprendem em tempo e ritmos diferentes aos demais. Convém enfatizar que o professor tem de valorizar a diversidade com aspectos fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois somente pensando a partir desse ponto de vista sempre possível promover uma educação mais ampla e com igualdade de acesso e condições.

A sala de recursos tem por objetivo contribuir com o processo de inclusão dos alunos na escola durante o atendimento são observadas as dificuldades em relação ao seu desenvolvimento escolar e as intervenções que serão utilizadas, em parceria com o professor da sala regular, como também recursos pedagógicos que auxiliem o aluno no seu aprendizado. Pode ser utilizado no caso de alunos com deficiência a utilização de outros instrumentos complementares com o intuito desse acompanhamento na sala de recursos é importante na vivencia do estudante, pois oferece por meio de um trabalho colaborativo, o suporte de que ele necessita para o seu processo de aprendizagem. A sala deve ser vista não como um reforço escolar mas sobretudo como um espaço que contribui positivamente para o processo de aprendizagem auxiliando assim na eliminação de barreiras que dificultam tal processo. As especificidades da inclusão evidenciam no cotidiano e na convivência dos alunos, pois assim, será possível promover uma educação mais ampla com igualdade de acesso e direitos. (Sassaki, 1997).

O movimento inclusivo na educação traz inúmeros desafios a nossa escola em todos os níveis de etapas de ensino, provocando a necessidade de serem revistas suas práticas e concepções. A inclusão gira em torno da adequação do processo escolar para que a singularidade dos alunos seja considerada em sua natureza mutante, pois a garantia dos direitos é de todos mais ainda insuficiente para que a educação inclusiva se efetive em nossas redes de ensino.

Freire (1999) a escola deve se organizar e planejar de acordo com os objetivos e metas. Realizar avaliações daqueles que apresentam necessidades educacionais especializadas identificando barreiras que impedem ou dificulta o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Ao avaliar trabalhar o enfoque do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Não adianta apenas oferecer atendimento educacional

especializado é necessário buscar estratégias significativas de atendimento que possa completar e pôr em prática ações de desenvolvimento diferenciadas.

Com o apoio intensivo de aprendizagem a escola de vai identificar a melhor forma de atender essas necessidades educativas especiais no processo de aprendizagem diagnosticando sua realidade educacional implantando políticas de serviços e de funcionamento dentro da comunidade escolar favorecendo o sucesso escolar de todos os alunos e os alunos deverão ser atendidos de acordo com suas necessidades e de maneira articulada.

Neste sentido, um plano de aula voltado para o aluno diminui as diferenças na classe subtraindo as dificuldades que a criança, o jovem e os discentes em geral apresentam no decorrer dos anos no percurso escolar.

> "Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjo organizacional, estratégias de ensino. Usa de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola" (Sassaki,1997).

A deficiência não deve ser vista como um impedimento no meio educativo. A junção da participação entre comunidades, membros da escola e pessoas que estão inseridas na escola, pode ser um ponto de partida de um suporte educativo que oriente o aluno para integrá-lo na escola e se constituir um cidadão pleno.

Freire (1999) ratifica esta postura: a escola cabe à responsabilidade de criar um ambiente inclusivo, atento as diferenças. Temos alunos diferentes entre si, mas que são diferentes também dos alunos que nós fomos, porque vivem em uma sociedade diferente. Habilidades como atenção, memória, percepções são importantes para a aprendizagem, desde que o ensino seja significativo para o aluno.

A proposta pedagógica que escolhemos se fundamenta na possibilidade da aprendizagem que coloca o aluno para compreender situações problema e o leva a buscar uma resolução. Visa também a fazer com que o aluno perceba que não é viável ficar apenas passível aos comandos do professor e sim, questionar, criticar, duvidar para organizar pensamentos, fundamentos e estabelecer relações de conhecimento.

A escola que mantém uma proposta pedagógica sem incluir as ideias dos alunos, arraigada por métodos de respostas prontas, não forma pensadores e nem trabalha para a inclusão, pelo contrário, acreditamos que tece uma perspectiva de hierarquia onde o professor é o detentor e transmissor da sabedoria e o aluno será aquele que vai absorver informações sem contestar, será apenas mero repetidor e não pensador. (Mitler, 2003).

Hoje a educação básica é obrigatória para todos as crianças e ela tem assim uma função inclusiva, não excludente. O acesso a ela expressa um direito, uma oportunidade uma conquista bem como uma necessidade social. Apesar de ainda hoje esses direitos ser negado muitos de nós temos uma visão dissociada entre o aprender o que se ensina. Assim no contexto atual da educação para a inclusão essa obra apresenta como recurso fundamental, pois na prática expressamos nossas emoções e é por meio de nossos comportamentos e ações, atitudes, vínculos possibilidades e limitações sejam elas individuais e coletivas que aprendemos e interagimos na sociedade.

5 CONCLUSÃO

Diante dos teóricos analisados verificou-se que a inclusão é um grande desafio para a escola e seus educadores. Faz-se necessário que o processo se estabeleça nas escolas para se valerem às leis, para que desapareçam os vestígios de uma sociedade caracterizada de preconceitos. Promover esse processo é promover a interação do aluno com necessidades educativas especiais com a escola e, com os outros alunos no processo de aprendizagem, onde o fundamental é estar se promovendo mudanças no cotidiano escolar. Essas mudanças devem vir de encontro com as necessidades desse aluno.

A inclusão escolar é o mais novo paradigma educacional na escola regular, preferencialmente na classe comum, inclusive para os provindos da Educação Especial. A escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos tem os mesmos direitos.

Incluir não significa apenas estar lá, mas entender que as pessoas têm possibilidades de aprender das mais variadas formas, e com diferentes ritmos. A inclusão nos faz pensar profundamente sobre o mundo em que vivemos; aprender é uma ação humana individual, são as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que enriquecem o processo de aprendizagem sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. A inclusão deve ser um real motivo para fortalecer e aprimorar a capacitação profissional dos professores que juntos buscará métodos e formas para assim garantir os direitos hora violados.

Conclui-se que: a inclusão é um movimento amplo, lento, novo, mas de grande significância para a vida de um especial, levando em conta não só sua deficiência, mas que os alunos deverão ter os mesmos direitos garantidos em lei. Faz-se necessário pesquisar e discutir, buscar estratégias. É preciso que todos os envolvidos sejam esclarecidos do seu real papel em fazer mudanças significativas. Cabe a estes, aplicarem os conceitos de forma científica, para a partir deles tentarem promover a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular. Espera-se que a inclusão elimine as barreiras existentes, e garantam que nada é impossível fazer acontecer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado, 1988.

_____. MINISTÉRIO DA Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo; Saraiva 1996.

_____. MINISTÉRIO de Educação Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CORREIA, L.M. **Alunos com necessidades educativas Especiais nas Classes regulares**. Porto: Editora, 1ª Edição, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1999.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a Ensinar**: O Caminho nada Suave da Docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HELLER, A. **Sociologia da La Vida Cotidiana**. Barcelona: Península,1977.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva**. Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKY, RK. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SILVA, Divino, MARIA, Renata. **Valores, preconceito e práticas educativas**. Casa do Psicólogo, 2005.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DA LEITURA LONGA AO VÍDEO DE 60 SEGUNDOS: OS NOVOS LETRAMENTOS NA ERA DO TIKTOK

FROM LONG READING TO THE 60-SECOND VIDEO: NEW LITERACIES IN THE AGE OF TIKTOK

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-046

Luciano João da Silva
Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7521338210112105

Isaac Peron Cunha Carvalho
Licenciatura plena em História - Universidade Federal do Piaui
Especialista em Currículo e Prática Docente Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - UFPI
E-mail: isaacccunha21@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6538117997685230

Krysman Felix da Silva
Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMEESP
Codó - Maranhão
E-mail: Pedagogo.Krysman@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0396421012647856

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim - PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894893318107621

Karla Patrícia da Cunha Lima
Mestranda em Educação - Universidade Federal do Maranhão
Codó - Maranhão
E-mail: karlapaty.kl@mail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4318883827262707

Eleni Barbosa Sousa
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - UFMA
Graduação: Licenciatura em Educação Artística
Universidade Federal do Piauí - UFPI
E-mail:elenisousa123@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1553847702351979

Anselmo de Sousa Costa
Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica (PPEEB) – UFMA
Codó - MA
E-mail: anselmo.costa@discente.ufma.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0558442840564595

Sullimary Cardoso da Silva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Especialista em Gestão e Supervisão - Faculdade Evangelica do Meio Norte - FAEME
Teresina - PI
E-mail: sullimarysilva@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6350613052199154

Ronilda Roacab de Meneses
Mestrado
UNIVATES
Boa Vista - Roraima
E-mail: oroacab@hotmail.com

Resumo

As transformações tecnológicas das últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas práticas de leitura e nos modos de produção, circulação e consumo de textos. Nesse contexto, as redes sociais digitais, especialmente o TikTok, passaram a ocupar lugar de destaque nas experiências comunicativas e culturais das novas gerações, influenciando também as formas de acesso à literatura e aos processos de letramento. O presente estudo objetiva analisar os novos letramentos na era do TikTok, investigando de que maneira os vídeos curtos, os conteúdos multimodais e as comunidades digitais de leitura ressignificam as práticas leitoras na contemporaneidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em autores dos estudos dos novos letramentos, da cultura digital e da educação linguística, tais como Rojo, Lankshear e Knobel, Lévy, Santaella, Cosson e Chartier. Também são mobilizadas pesquisas recentes acerca do fenômeno BookTok e do uso do TikTok como objeto digital de aprendizagem. Os resultados preliminares indicam que as plataformas digitais não substituem a leitura tradicional, mas ampliam as possibilidades de interação com os textos, favorecendo práticas de multiletramentos, autoria e participação dos estudantes. Conclui-se que a mediação docente permanece fundamental para que as experiências digitais contribuam para a formação de leitores críticos e para a construção de práticas pedagógicas significativas no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: BookTok; Cultura digital; Ensino de Língua Portuguesa; Leitura; Novos letramentos; TikTok.

Abstract

Technological transformations in recent decades have significantly changed reading practices and the ways texts are produced, circulated, and consumed. In this context, digital social networks, especially TikTok, have become increasingly relevant in the communicative and cultural experiences of younger generations, influencing literary practices and literacy processes. This study aims to analyze new literacies in the age of TikTok, investigating how short videos, multimodal content, and digital reading communities reshape contemporary reading practices. Methodologically, this is a qualitative, exploratory bibliographic study grounded in scholars of new literacies, digital culture, and language education, such as Rojo, Lankshear and Knobel, Lévy, Santaella, Cosson, and Chartier. Recent studies concerning the BookTok phenomenon and the use of TikTok as a digital learning object are also incorporated. Preliminary findings indicate that digital platforms do not replace traditional reading practices but expand possibilities for interaction with texts, encouraging multiliteracies, authorship, and student participation. The study concludes that teacher mediation remains essential so that digital experiences may contribute to the formation of critical readers and to the development of meaningful pedagogical practices in Portuguese language teaching.

Keywords: BookTok; Digital culture; New literacies; Portuguese Language Teaching; Reading; TikTok.

1 INTRODUÇÃO

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais alteraram significativamente as formas de comunicação, de produção do conhecimento e de interação social nas últimas décadas. O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) promoveu mudanças profundas nos modos de ler, escrever e compartilhar informações, fazendo emergir novas práticas de letramento que extrapolam os limites da cultura impressa e incorporam diferentes linguagens, suportes e formas de interação.

A leitura, historicamente associada ao livro impresso e aos espaços escolares, passou a coexistir com práticas mediadas pelas telas, pelas redes sociais e pelos dispositivos móveis. Nesse cenário, o TikTok destaca-se como uma das plataformas digitais de maior alcance entre crianças, adolescentes e jovens, constituindo-se como espaço de circulação de informações, produção de conteúdos e compartilhamento de experiências culturais.

Segundo Lévy (2010), a cibercultura resulta das novas formas de interação estabelecidas no ciberespaço, modificando práticas sociais, modos de pensamento e processos de comunicação. O autor compreende que as tecnologias digitais não representam apenas instrumentos técnicos, mas elementos capazes de reorganizar a produção do conhecimento e as relações humanas.

Os Novos Letramentos, conforme Lankshear e Knobel (2007), emergem justamente desse contexto de profundas transformações tecnológicas e socioculturais. Para os autores, as práticas contemporâneas de leitura e escrita exigem novas habilidades, novos modos de participação e diferentes formas de construção de sentidos, especialmente em ambientes digitais colaborativos.

Rojo (2012) afirma que os multiletramentos constituem uma resposta às novas demandas comunicacionais da sociedade contemporânea, uma vez que os textos passaram a integrar múltiplas linguagens, incluindo imagens, vídeos, sons, hiperlinks e recursos multimodais. Nessa perspectiva, a escola é desafiada a incorporar práticas que dialoguem com os contextos digitais vivenciados pelos estudantes.

Entre as plataformas digitais que vêm despertando interesse no campo educacional, o TikTok ocupa posição de destaque. Originalmente desenvolvido para o compartilhamento de vídeos curtos, o aplicativo passou a abrigar diferentes comunidades virtuais voltadas à literatura, à educação e à produção de conteúdos pedagógicos.

O fenômeno conhecido como BookTok, por exemplo, tem mobilizado milhões de usuários em torno da leitura e da literatura, promovendo recomendações de livros, resenhas, dramatizações e experiências de leitura compartilhadas. Pesquisas recentes apontam que essas comunidades digitais têm contribuído para a aproximação dos jovens com os livros e para a ressignificação das práticas leitoras.

As redes sociais podem funcionar como importantes mediadoras da leitura, especialmente entre os jovens leitores da cultura digital, uma vez que os criadores de conteúdo estabelecem relações de proximidade e identificação com seus seguidores, tornando a experiência da leitura mais atrativa e significativa.

Da mesma forma, Morais (2025) argumenta que o BookTok possui potencial para aproximar a literatura das linguagens digitais familiares aos adolescentes, favorecendo a construção de práticas leitoras mais significativas quando mediadas criticamente pelo professor.

Nesse contexto, emerge a seguinte problemática: de que maneira os novos letramentos, mediados pelas plataformas digitais e, em especial, pelo TikTok, têm transformado as práticas de leitura na contemporaneidade?

Diante dessa questão, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar os novos letramentos na era do TikTok, investigando de que forma os vídeos curtos, as linguagens multimodais e as comunidades digitais de leitura ressignificam os processos de leitura e de formação de leitores.

Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos teóricos dos novos letramentos e dos multiletramentos; discutir as relações entre cultura digital e práticas leitoras; analisar o fenômeno BookTok e sua influência na formação de leitores; e refletir sobre as potencialidades pedagógicas do TikTok no ensino de Língua Portuguesa.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as transformações que vêm ocorrendo nas práticas de leitura em uma sociedade cada vez mais conectada. Além disso, discutir o papel das redes sociais na formação leitora contribui para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com os interesses e as experiências culturais dos estudantes.

Por fim, o capítulo encontra-se organizado em quatro eixos de discussão: os fundamentos teóricos dos novos letramentos, a relação entre leitura e cultura digital, o fenômeno BookTok e as transformações das práticas leitoras na contemporaneidade, bem como as possibilidades pedagógicas do TikTok no ensino de Língua Portuguesa.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter exploratório e fundamentação bibliográfica. A abordagem qualitativa permite compreender os fenômenos sociais, culturais e educacionais a partir da interpretação dos significados construídos pelos sujeitos e das transformações observadas nas práticas de leitura e letramento contemporâneas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa busca compreender os fenômenos em seus contextos naturais, valorizando os significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências. Nesse sentido, a presente pesquisa procura analisar as transformações das práticas leitoras na cultura digital e os novos modos de interação promovidos pelas redes sociais.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados aos estudos dos novos letramentos, dos multiletramentos, da cultura digital e das práticas de leitura em ambientes digitais.

Foram mobilizados autores clássicos e contemporâneos dos estudos da linguagem, da educação e da cultura digital, entre os quais se destacam Chartier (1998), Cosson (2009), Lévy (2010), Santaella (2013), Rojo (2012), Lankshear e Knobel (2007), além de pesquisas recentes acerca do fenômeno BookTok e da utilização do TikTok como objeto digital de aprendizagem.

Entre os estudos analisados destacam-se que a comunidade BookTok e sua influência no incentivo à leitura, e o trabalho de Morais (2025), que analisa as contribuições do BookTok para o desenvolvimento do hábito leitor em sala de aula. Também foram incorporadas as reflexões de Nogueira Neto, Sena e Lacerda (2024), que discutem o TikTok como Objeto Digital de Aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

A organização analítica do estudo foi estruturada em quatro categorias temáticas: os novos letramentos e os multiletramentos na cultura digital; as transformações das práticas de leitura na

contemporaneidade; o fenômeno BookTok e a formação de leitores; e as potencialidades pedagógicas do TikTok no ensino de Língua Portuguesa.

A análise dos referenciais buscou identificar convergências, tensões e contribuições teóricas acerca das relações entre leitura, cultura digital e práticas pedagógicas, permitindo compreender como os novos ambientes digitais vêm ressignificando os modos de ler, produzir sentidos e participar das práticas sociais de linguagem.

3 NOVOS LETRAMENTOS E CULTURA DIGITAL: DAS PÁGINAS ÀS TELAS

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas produziram mudanças significativas nas formas de comunicação, de produção do conhecimento e de interação social. O surgimento da internet, a popularização dos dispositivos móveis e a expansão das redes sociais digitais alteraram profundamente as práticas de leitura e escrita, fazendo emergir novos modos de participação e de construção de sentidos.

Nesse contexto, os estudos dos Novos Letramentos surgem como uma tentativa de compreender as práticas sociais de linguagem que se desenvolvem na cultura digital. Lankshear e Knobel (2007) afirmam que os novos letramentos não se limitam ao domínio técnico das tecnologias, mas envolvem novas formas de pensar, interagir, produzir conteúdos e participar das comunidades digitais.

Segundo os autores, os letramentos contemporâneos possuem um novo ethos, caracterizado pela colaboração, pela participação, pela autoria compartilhada e pela circulação descentralizada das informações. A produção de conhecimento deixa de ser verticalizada e passa a ocorrer em redes, nas quais os sujeitos atuam simultaneamente como leitores, produtores e disseminadores de conteúdos.

Rojo (2012) amplia essa discussão ao apresentar o conceito de multiletramentos, defendendo que os textos contemporâneos são constituídos por múltiplas linguagens, suportes e semioses. Imagens, vídeos, sons, hipertextos e elementos gráficos passam a integrar os processos comunicacionais, exigindo dos sujeitos novas competências de leitura e interpretação.

Os textos contemporâneos são multimodais e multissemióticos, exigindo capacidades de leitura e produção que ultrapassam a linguagem verbal, afirma Rojo. Nesse cenário, a escola deixa de ser o único espaço de acesso à informação e ao conhecimento. Os estudantes chegam às salas de aula inseridos em práticas digitais que envolvem redes sociais, plataformas de vídeos, jogos eletrônicos, aplicativos e múltiplos ambientes de interação.

Lévy (2010) denomina esse novo contexto de cibercultura, entendida como o conjunto de práticas, valores, modos de pensamento e formas de interação que se desenvolvem no ciberespaço. Para o autor, a inteligência coletiva emerge justamente da capacidade de compartilhamento e produção colaborativa do conhecimento.

Segundo Lévy: “O ciberespaço constitui um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.” (Lévy, 2010, p. 92). A cultura digital, portanto, não representa apenas a presença das tecnologias na vida cotidiana, mas a reorganização das formas de aprender, comunicar e produzir sentidos.

Nogueira Neto, Sena e Lacerda (2024) afirmam que a cultura digital modificou significativamente os métodos e os objetos utilizados em sala de aula, descentralizando o protagonismo do livro didático e ampliando as possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais. Os autores destacam que os Objetos Digitais de Aprendizagem surgem como importantes recursos para a construção de novas práticas educacionais.

As transformações provocadas pela cultura digital também impactam diretamente os processos de leitura. A leitura linear, silenciosa e prolongada, historicamente associada ao livro impresso, passa a coexistir com práticas fragmentadas, multimodais e hipertextuais.

Chartier (1998) já alertava que as mudanças nos suportes de leitura modificam as relações dos leitores com os textos. Para o autor, cada suporte produz formas específicas de apropriação, interpretação e circulação dos discursos.

O surgimento do leitor imersivo, sujeito que navega entre diferentes linguagens, hiperlinks, imagens e múltiplos estímulos informacionais. Esse novo leitor constrói sentidos por meio de percursos não lineares e de processos de interação mediados pelas tecnologias digitais, descreve Santaella (2013).

Diante dessas transformações, a escola é chamada a repensar suas práticas de ensino da leitura e da escrita. A Base Nacional Comum Curricular reconhece essa necessidade ao afirmar que os estudantes devem desenvolver competências relacionadas à cultura digital, aos multiletramentos e às tecnologias da informação.

A Competência Geral 5 da BNCC estabelece a necessidade de: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.” (Brasil, 2018, p. 9).

Assim, os novos letramentos não substituem as práticas tradicionais de leitura, mas ampliam as possibilidades de interação com os textos, exigindo da escola a construção de propostas pedagógicas capazes de dialogar com as experiências culturais dos estudantes.

4 DA LEITURA LONGA AO VÍDEO DE 60 SEGUNDOS: O FENÔMENO TIKTOK E AS NOVAS PRÁTICAS LEITORAS

A expansão das redes sociais digitais provocou profundas transformações nas formas de consumo cultural, especialmente entre crianças, adolescentes e jovens. Entre as plataformas que mais se destacam na

contemporaneidade encontra-se o TikTok, aplicativo criado em 2016 e baseado no compartilhamento de vídeos curtos, que rapidamente se tornou uma das redes sociais mais utilizadas no mundo.

Sua popularidade decorre, em grande parte, da rapidez na circulação dos conteúdos, da forte presença de elementos audiovisuais e dos algoritmos de recomendação, que personalizam a experiência do usuário.

Morais (2025) observa que os adolescentes mantêm intensa relação com as redes sociais e que esses espaços se tornaram fundamentais para a construção de vínculos, interesses e comunidades de pertencimento. A autora destaca que o ambiente digital constitui importante espaço de socialização juvenil.

Nesse contexto, o TikTok passou a abrigar diversas subcomunidades organizadas por interesses específicos. Entre elas, destaca-se o BookTok, comunidade virtual voltada à literatura, à leitura e à recomendação de livros.

O BookTok é definido como um espaço em que leitores compartilham experiências de leitura por meio de vídeos curtos, resenhas, recomendações e comentários literários, estabelecendo relações de identificação entre os usuários.

A ascensão do BookTok tem produzido impactos significativos no mercado editorial e na formação de novos leitores. Obras literárias anteriormente pouco conhecidas passaram a alcançar grande visibilidade após a viralização de vídeos produzidos por criadores de conteúdo.

Mais do que recomendar livros, os booktokers constroem narrativas emocionais sobre as obras, compartilham experiências pessoais de leitura e estabelecem relações afetivas com seus seguidores. Essa dimensão emocional contribui para aproximar os jovens da literatura.

Morais (2025) conclui que o BookTok possui potencial para engajar leitores ao aproximar os livros das linguagens digitais familiares aos adolescentes, embora também apresente desafios relacionados à superficialidade e ao consumo acrítico de conteúdos.

A passagem da leitura longa para os vídeos de curta duração suscita importantes debates no campo da educação. Carr (2011) argumenta que a internet favorece processos de leitura fragmentada e superficial, reduzindo a capacidade de concentração prolongada dos leitores. Segundo o autor, a internet está remodelando nossos hábitos de leitura e nossa capacidade de concentração. (CARR, 2011, p. 19).

Por outro lado, pesquisadores da cultura digital argumentam que os ambientes digitais produzem novas formas de leitura e não necessariamente o desaparecimento da leitura tradicional.

Rojo (2012) afirma que os textos contemporâneos exigem competências relacionadas à multimodalidade, à interpretação de imagens, sons, vídeos e diferentes linguagens, ampliando os modos de construção de sentidos.

Nesse contexto, os vídeos de sessenta segundos não substituem os livros, mas podem funcionar como portas de entrada para a leitura. A curiosidade, a identificação e a recomendação entre pares tornam-se elementos importantes para o desenvolvimento do interesse leitor.

Os criadores de conteúdo do BookTok estabelecem uma relação próxima com os usuários, tornando a experiência da leitura mais convidativa e despertando o interesse pela literatura.

A cultura digital também modifica o papel do leitor. Se anteriormente a leitura era concebida como prática individual e silenciosa, hoje ela assume dimensões coletivas e participativas. Os leitores comentam, recomendam, produzem conteúdos, compartilham emoções e participam de comunidades virtuais de leitura.

Santaella (2013) denomina esse sujeito de leitor ubíquo, capaz de transitar entre diferentes linguagens, ambientes digitais e experiências de leitura. Dessa forma, a passagem da leitura longa ao vídeo de sessenta segundos não representa necessariamente o desaparecimento da leitura literária, mas a emergência de novas formas de interação com os textos, que desafiam a escola a repensar suas práticas pedagógicas e a dialogar com as culturas juvenis contemporâneas.

5 TIKTOK, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

As transformações provocadas pela cultura digital têm exigido da escola a revisão de metodologias, práticas pedagógicas e concepções de ensino. No campo da Língua Portuguesa, essas mudanças tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a linguagem, a leitura e a produção textual passaram a ocorrer em múltiplos suportes, linguagens e ambientes digitais. Nesse cenário, o TikTok emerge não apenas como uma rede social de entretenimento, mas também como um potencial recurso pedagógico capaz de aproximar os conteúdos escolares das práticas comunicativas dos estudantes.

A presença das tecnologias digitais no cotidiano dos jovens desafia a escola a compreender que os processos de aprendizagem não se restringem aos espaços formais de ensino. Os estudantes produzem, compartilham, interpretam e consomem conteúdos diariamente, desenvolvendo competências relacionadas à linguagem multimodal, à comunicação digital e à cultura participativa.

Nogueira Neto, Sena e Lacerda afirmam que:

> “Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), outras maneiras em ‘fazer docência’ apresentaram-se para os professores. Esses progressos possibilitaram o nascimento de distintos conteúdos digitais, possibilitando e conferindo capacidade ao usuário de construir e reinventar seus próprios conteúdos, auxiliando o professor na sua ação docente e favorecendo a interação e participação do alunado no desenvolvimento dessa nova mentalidade.”Nogueira Neto, Sena e Lacerda (2024, p. 43)

A reflexão apresentada pelos autores evidencia que as tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como instrumentos tecnológicos, mas como elementos capazes de modificar as relações entre professores, estudantes e conhecimento.

No ensino de Língua Portuguesa, o TikTok apresenta potencialidades relacionadas ao desenvolvimento da oralidade, da leitura, da produção textual, da argumentação e da multimodalidade. Os vídeos curtos exigem planejamento discursivo, síntese de informações, seleção de recursos visuais e domínio de diferentes linguagens, competências diretamente relacionadas aos objetivos da educação linguística contemporânea.

A produção de vídeos pelos estudantes favorece a autoria e o protagonismo, permitindo que os alunos assumam papel ativo na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a sala de aula deixa de ser um espaço exclusivamente transmissivo e passa a constituir um ambiente de criação, colaboração e experimentação.

> "A importância do incentivo na produção de vídeos do TikTok, uma vez que é mais uma maneira de incentivar e 'provocar os alunos a assumir um papel ativo na sua própria forma de aprender, para que sua cultura – experiências, saberes e opiniões – seja valorizada no processo de construção do conhecimento." Monteiro (2022, p. 10)

As práticas pedagógicas mediadas pelo TikTok podem contemplar diferentes atividades, como a produção de resenhas literárias, adaptações de obras clássicas, dramatizações, campanhas argumentativas, vídeos de divulgação científica, podcasts curtos e apresentações de conteúdos gramaticais.

O fenômeno BookTok apresenta especial relevância para o ensino da leitura. Morais (2025) demonstra que as comunidades digitais de leitores possibilitam a aproximação entre os adolescentes e a literatura, especialmente quando os conteúdos são mediados por sujeitos com os quais os jovens estabelecem identificação.

A autora afirma:

> "Os resultados indicam que o BookTok tem potencial para engajar jovens leitores ao aproximar a literatura de linguagens digitais familiares, embora apresente riscos como superficialidade e consumo acrítico. Conclui-se que, quando mediado criticamente pelo professor, o fenômeno pode ser incorporado como recurso pedagógico, fortalecendo o protagonismo estudantil, ampliando a competência leitora e ressignificando o hábito da leitura no contexto escolar."Morais (2025, p. 4)

A citação evidencia que a mediação docente permanece indispensável. O uso pedagógico das redes sociais não implica a substituição das práticas tradicionais de leitura, mas a construção de pontes entre a cultura escolar e as culturas juvenis.

Rojo (2004) já alertava que a formação do leitor contemporâneo exige muito mais do que a simples decodificação textual:

> "[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela." (Rojo, 2004, p. 2).

Essa perspectiva aproxima-se diretamente dos multiletramentos, uma vez que a leitura contemporânea exige competências interpretativas, críticas e multimodais.

A própria Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância da cultura digital nos processos educativos. O documento destaca:

> "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." (Brasil, 2018, p. 9).

Da mesma forma, a BNCC enfatiza a necessidade de incorporar os multiletramentos às práticas escolares:

> "[...] a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertenças culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados."

Essa orientação evidencia que o trabalho pedagógico com as tecnologias digitais não significa abandonar a literatura, os livros ou as práticas de leitura mais tradicionais. Ao contrário, trata-se de ampliar as formas de acesso aos textos e de aproximar os estudantes dos processos de construção do conhecimento.

Entretanto, o uso do TikTok em sala de aula também exige reflexão crítica. A velocidade das informações, a lógica algorítmica e o consumo fragmentado de conteúdos podem favorecer leituras superficiais e dificultar processos de concentração prolongada.

Carr (2011) adverte que a internet tende a estimular formas de leitura descontínuas e fragmentadas, alterando os hábitos cognitivos dos sujeitos. Nesse sentido, a atuação do professor torna-se ainda mais importante para promover práticas de leitura aprofundadas e processos de análise crítica dos conteúdos digitais.

Assim, o TikTok não deve ser compreendido como substituto do livro, da leitura literária ou das práticas escolares tradicionais. Seu potencial pedagógico reside justamente na possibilidade de estabelecer pontes entre os universos digitais vivenciados pelos estudantes e os conhecimentos escolares, promovendo novas formas de participação, autoria e construção de sentidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As profundas transformações provocadas pela cultura digital vêm alterando significativamente as práticas de leitura, os modos de circulação dos textos e as formas de construção do conhecimento. O desenvolvimento das tecnologias digitais, aliado à expansão das redes sociais, produziu novas maneiras de ler, escrever, comunicar-se e participar da vida cultural, exigindo da escola a revisão de suas práticas pedagógicas.

Ao longo deste capítulo, buscou-se analisar os novos letramentos na era do TikTok, discutindo as relações entre cultura digital, leitura, multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa. As reflexões desenvolvidas evidenciaram que as práticas leitoras contemporâneas não se restringem aos suportes impressos, mas se expandem para ambientes multimodais, interativos e colaborativos.

Os estudos dos Novos Letramentos e dos multiletramentos demonstram que os processos de leitura e escrita passaram a envolver múltiplas linguagens, diferentes suportes e variadas formas de participação social. Nesse contexto, o TikTok emerge como um dos espaços mais significativos das culturas juvenis contemporâneas, influenciando práticas culturais, comportamentos e experiências leitoras.

O fenômeno BookTok evidencia que as redes sociais podem contribuir para a formação de leitores ao aproximar a literatura das linguagens digitais presentes no cotidiano dos estudantes. Morais (2025) demonstra que as comunidades digitais de leitura possuem potencial para estimular o interesse pelos livros e fortalecer práticas leitoras, desde que acompanhadas de mediação crítica.

Da mesma forma, Nogueira Neto, Sena e Lacerda (2024) destacam que os Objetos Digitais de Aprendizagem e as plataformas digitais podem favorecer a participação dos estudantes, o protagonismo e a construção do conhecimento.

Entretanto, também se reconhece que os ambientes digitais apresentam desafios relacionados à superficialidade das informações, à fragmentação da leitura e à lógica dos algoritmos. A mediação pedagógica torna-se, portanto, elemento fundamental para que as experiências digitais contribuam efetivamente para a formação de leitores críticos.

Conclui-se que a passagem da leitura longa ao vídeo de sessenta segundos não representa o desaparecimento da leitura literária, mas a emergência de novas formas de interação com os textos. A escola, diante desse cenário, é chamada a estabelecer diálogos entre as práticas culturais juvenis e os conhecimentos escolares, valorizando a cultura digital sem renunciar à formação crítica e ao aprofundamento da leitura.

Por fim, acredita-se que o desafio contemporâneo não consiste em escolher entre o livro e a tela, entre a leitura longa e o vídeo curto, mas em construir práticas pedagógicas capazes de integrar diferentes linguagens, suportes e experiências culturais, formando leitores autônomos, críticos e capazes de atuar de maneira significativa na sociedade digital contemporânea.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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

CARR, Nicholas. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARTINS, Dalton Lopes. Cultura digital e práticas sociais: uma proposta de categorização. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; SOUZA, Joyce; CASSINO, João (org.). **Temas em cultura digital**. São Paulo: SESC, 2018.

MORAIS, Ana Laura Bronzatti de. **BookTok**: contribuições para desenvolver o hábito de leitura em sala de aula. 2025. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

NOGUEIRA NETO, Antônio Ferreira; SENA, Lílian de Sousa; LACERDA, Naziozênio Antônio. Novos letramentos: o aplicativo TikTok como objeto digital de aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 41-59, 2024. DOI: 10.18817/ticsead.v10i2.687.

PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (org.). **CulturaDigital.Br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

WILEY, David A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, David A. (org.). **The Instructional Use of Learning Objects**. Bloomington: Agency for Instructional Technology, 2000.

YUS, Francisco. **Ciberpragmática 2.0**: nuevos usos del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

O PROFESSOR INCLUSIVO NO SÉCULO XXI: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIANTE DA NEURODIVERSIDADE

THE INCLUSIVE TEACHER IN THE 21ST CENTURY: TEACHER EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE FACE OF NEURODIVERSITY

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-047

Luciano João da Silva
Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7521338210112105

Iraneide Dias da Silva
Pós-graduação em: Gestão e Psicopedagogia Institucional (2018); Análise do Comportamento Aplicada ABA na Alfabetização de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2022); Neuropsicopedagogia Clínica (2024)
Paudalho - PE
E-mail: Iraneidedias94@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1218063772030815

Vilma Corrêa da Rocha
Especialista em Neuropsicopedagogia
FAVENI - Faculdade Venda Nova do Imigrante
São Mateus do Maranhão
E-mail: vilmacorrea1985@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8868271861732320

Antonio Marcos Leite Cavalcante
Mestre em Matemática
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Alto Alegre do Pindaré - Maranhão
E-mail: antoniomarcoslc2015@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8286470458322155

Patrícia Aparecida da Silva
Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática para a convivência com o Semiárido
Universidade Estadual da Paraíba - Campus VI
Centro de Ciências Humanas e Exatas - CCHE
Sumé - Paraíba
E-mail: patriciact2013@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8924281533200113

Alana Thainá Santana Oliveira
Pós em Alfabetização e Letramento
Anhanguera
Rondonópolis - MT
E-mail: alanabl2@hotmail.com

Jucelane Benetti
Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, pós-graduação
Universidade Candido Mendes
Primavera do Leste - MT
E-mail: jucelanebenetti@gmail.com

Sibele Silva Leal Rodrigues
Especialização em Ed. Infantil e Alfabetização
Instituto Cuiabano de Educação
Rondonópolis - MT
E-mail: sslrodrigues@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3455456959451719

Krysman Felix da Silva
Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMEESP
Codó - Maranhão
E-mail: Pedagogo.Krysman@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0396421012647856

Ronilda Roacab de Meneses
Mestrado
UNIVATES
Boa Vista - Roraima
E-mail: oroacab@hotmail.com

Resumo

A ampliação do debate sobre a educação inclusiva e o reconhecimento da neurodiversidade têm provocado importantes transformações no campo educacional contemporâneo. O presente capítulo discute a formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas diante da crescente presença de estudantes neurodivergentes nos diferentes níveis de ensino, especialmente na educação básica. Fundamentado nos pressupostos da educação inclusiva, da neurodiversidade e da aprendizagem significativa, o estudo analisa os desafios enfrentados pelos professores no acolhimento das singularidades cognitivas, sensoriais, comunicacionais e socioemocionais dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, ancorada em autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, David Ausubel, Lev Vigotski, Judy Singer, Nick Walker, Temple Grandin e Francisco Imbernón. Os resultados evidenciam que a formação inicial e continuada ainda apresenta lacunas importantes quanto à preparação dos docentes para a atuação em contextos inclusivos. Conclui-se que a construção de práticas pedagógicas neuroafirmativas exige a superação de modelos homogêneos de ensino, a valorização das diferenças e a reorganização das práticas escolares em direção a uma educação mais democrática, equitativa e humanizada.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Neurodivergência; Neurodiversidade; Práticas pedagógicas.

Abstract

The expansion of debates surrounding inclusive education and the recognition of neurodiversity have promoted important transformations in contemporary education. This chapter discusses teacher education and pedagogical practices developed in response to the growing presence of neurodivergent students in different educational levels, especially basic education. Grounded in the principles of inclusive education, neurodiversity, and meaningful learning, the study analyzes the challenges faced by teachers in addressing the cognitive, sensory, communicative, and socio-emotional singularities of students. This bibliographic and documentary study is based on authors such as Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, David Ausubel, Lev Vygotsky, Judy Singer, Nick Walker, Temple Grandin, and Francisco Imbernón. The findings indicate that initial and continuing teacher education still presents significant gaps regarding preparation for inclusive educational contexts. The study concludes that the construction of neuroaffirmative pedagogical practices requires overcoming homogeneous teaching models, valuing differences, and reorganizing school practices toward a more democratic, equitable, and humanized education.

Keywords: Inclusive education; Neurodivergence; Neurodiversity; Pedagogical practices; Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea encontra-se diante de um dos maiores desafios de sua história: reconhecer e acolher a diversidade humana em toda a sua complexidade. Nas últimas décadas, os avanços das políticas de inclusão escolar, a ampliação dos diagnósticos relacionados aos transtornos do neurodesenvolvimento e a consolidação do movimento da neurodiversidade vêm exigindo profundas transformações nos sistemas educacionais e, especialmente, na formação dos professores.

A presença cada vez mais expressiva de estudantes neurodivergentes nas salas de aula evidencia a necessidade de revisão das práticas pedagógicas historicamente fundamentadas em modelos homogêneos de ensino. A lógica da padronização, da normalização dos comportamentos e da uniformização dos processos de aprendizagem mostra-se insuficiente diante da pluralidade de formas de pensar, aprender, sentir e interagir presentes na escola.

O conceito de neurodiversidade, popularizado por Judy Singer no final da década de 1990, propõe compreender as diferenças neurológicas como parte legítima da diversidade humana, afastando-se das perspectivas exclusivamente clínicas ou patologizantes. Segundo essa abordagem, condições como autismo, TDAH, dislexia e outras formas de funcionamento neurocognitivo não devem ser compreendidas apenas sob a ótica do déficit, mas como expressões da variabilidade humana.

Nesse contexto, a formação docente assume papel central. A literatura evidencia que muitos professores relatam sentimentos de insegurança, despreparo e ausência de conhecimentos específicos para atuar em contextos inclusivos. Costa et al. afirmam que a discussão sobre a formação docente torna-se necessária, uma vez que muitos professores universitários relatam não se sentirem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Mantoan (2003, p. 43) afirma:

> "Ensinar, na perspectiva inclusiva, quer dizer ressignificar o papel do professor, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino."

A reflexão proposta pela autora evidencia que a inclusão não depende exclusivamente do estudante adaptar-se à escola, mas da própria instituição reorganizar suas práticas, seus currículos e suas concepções pedagógicas.

Além disso, o paradigma da neurodiversidade desloca a pergunta tradicional acerca do estudante considerado "diferente". Como destaca Walker (2021), não se trata de questionar o que há de errado com determinadas pessoas, mas de compreender de que maneira a sociedade e as instituições produzem barreiras que dificultam sua participação plena.

A escola do século XXI precisa, portanto, superar modelos centrados na homogeneização dos estudantes, na avaliação padronizada e em currículos rígidos. Leite (2026) destaca que a permanência dos estudantes autistas no ensino médio exige práticas pedagógicas que reconheçam singularidades cognitivas, sensoriais, emocionais e sociais, assegurando não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem.

Nesse cenário, a formação docente passa a constituir um dos principais elementos para a efetivação da educação inclusiva. Como afirmam Munhoz e Manfré (2026), embora o Brasil possua um importante arcabouço legal, a implementação da inclusão ainda esbarra em barreiras estruturais, atitudinais e formativas.

Diante dessas considerações, este capítulo objetiva discutir a formação docente e as práticas pedagógicas diante da neurodiversidade, analisando os desafios contemporâneos da inclusão e as possibilidades de construção de práticas neuroafirmativas capazes de promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para tanto, o texto encontra-se organizado em cinco seções. Inicialmente, discute-se o conceito de neurodiversidade e seus fundamentos teóricos. Em seguida, aborda-se a formação docente diante dos desafios da inclusão. Posteriormente, analisam-se as principais barreiras presentes no contexto escolar e, por fim, apresentam-se práticas pedagógicas inclusivas orientadas pelos princípios da neurodiversidade e da aprendizagem significativa.

2 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada na análise crítica da produção científica contemporânea acerca da neurodiversidade, da educação inclusiva, da formação docente e das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes neurodivergentes.

A abordagem qualitativa mostra-se pertinente ao objeto investigado por possibilitar a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem os processos de inclusão escolar, permitindo analisar significados, concepções, práticas e desafios presentes na atuação docente. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos e pelos contextos nos quais estão inseridos, favorecendo a interpretação das realidades educacionais em sua complexidade.

No que se refere aos procedimentos técnicos, adotou-se a pesquisa bibliográfica, entendida por Gil (2019) como aquela desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas. Tal procedimento possibilita o levantamento, a análise e a sistematização do conhecimento produzido sobre determinada temática, contribuindo para a construção do referencial teórico que sustenta a investigação.

A pesquisa documental também integra os procedimentos metodológicos empregados, uma vez que foram analisados marcos legais e normativos relacionados à educação inclusiva e aos direitos das pessoas neurodivergentes, dentre os quais destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014 e o Decreto nº 12.686/2025.

O percurso metodológico compreendeu as seguintes etapas:

a) delimitação do objeto de investigação;

b) levantamento bibliográfico em periódicos científicos, livros e documentos oficiais;

c) seleção das produções relacionadas à neurodiversidade, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas;

d) leitura analítica das obras selecionadas;

e) categorização temática dos referenciais;

f) análise e interpretação dos dados teóricos à luz da educação inclusiva e da neurodiversidade.

Os critérios de inclusão das fontes contemplaram produções que apresentassem relação direta com os seguintes eixos temáticos: educação inclusiva, formação docente, neurodiversidade, autismo, práticas pedagógicas, aprendizagem significativa e direitos humanos. Foram privilegiadas publicações recentes, especialmente dos últimos cinco anos, sem desconsiderar autores clássicos cuja contribuição permanece fundamental para a compreensão do tema.

Entre os referenciais teóricos centrais encontram-se Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, Enicéia Gonçalves Mendes, Francisco Imbernón, Paulo Freire, David Ausubel, Lev Vigotski, Judy Singer, Nick Walker, Temple Grandin, Uta Frith e Simon Baron-Cohen. Também foram incorporadas produções recentes que discutem a neurodiversidade no contexto educacional brasileiro, destacando-se os estudos de Munhoz e Manfré (2026), Costa et al. (2025) e Leite (2026).

A análise dos dados foi organizada em quatro categorias temáticas que orientaram a construção do referencial teórico e das discussões desenvolvidas ao longo do estudo. Essas categorias compreenderam a neurodiversidade e seus fundamentos teóricos, a formação docente e a educação inclusiva, as barreiras escolares e os processos de exclusão, bem como as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes neurodivergentes. Tal organização possibilitou uma análise articulada dos diferentes aspectos que permeiam a inclusão escolar e a atuação docente diante da diversidade presente nos contextos educacionais.

Cabe destacar que a presente investigação não envolveu coleta de dados com seres humanos, não sendo necessária submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Entretanto, foram observados os princípios éticos relacionados ao respeito às pessoas neurodivergentes, à valorização da diversidade humana e à rejeição de abordagens patologizantes ou capacitistas.

Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para a ampliação do debate acerca da formação docente e das práticas pedagógicas diante da neurodiversidade, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com os direitos humanos.

3 NEURODIVERSIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EDUCACIONAIS

As discussões acerca da neurodiversidade vêm ocupando espaço crescente nos campos da educação, da psicologia, das políticas públicas e dos direitos humanos. O reconhecimento das diferenças neurológicas como parte legítima da diversidade humana tem provocado importantes transformações na maneira como a escola compreende os processos de aprendizagem, as singularidades dos estudantes e o próprio conceito de inclusão.

Historicamente, os estudantes que apresentavam formas diferenciadas de aprender, comunicar-se ou interagir foram compreendidos a partir de modelos médicos e patologizantes. A escola tradicional, fortemente ancorada em perspectivas normalizadoras, estabeleceu parâmetros rígidos de comportamento, atenção, comunicação e desempenho, classificando como desvios todas as manifestações que se afastavam do padrão considerado esperado.

Nesse cenário, a emergência do conceito de neurodiversidade representa uma importante ruptura epistemológica.

3.1 O SURGIMENTO DO CONCEITO DE NEURODIVERSIDADE

O termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga australiana Judy Singer no final da década de 1990, inicialmente vinculado ao movimento político das pessoas autistas. A autora propõe compreender as diferenças neurológicas como parte da variabilidade humana, afastando-se das interpretações que reduzem tais condições a doenças ou déficits.

Costa et al. destacam que Singer introduziu a categoria do sujeito “diferente neurologicamente”, ampliando os debates sobre diversidade e aproximando-os das discussões relacionadas aos marcadores sociais, tais como classe, gênero e raça.

A perspectiva da neurodiversidade compreende que condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, a dispraxia, a síndrome de Tourette e os transtornos de aprendizagem representam diferentes formas de funcionamento neurológico. Sob essa ótica, tais condições não são entendidas exclusivamente como patologias ou déficits que necessitam ser corrigidos, mas como expressões da variabilidade humana, que demandam reconhecimento, acolhimento e a construção de ambientes sociais e educacionais capazes de valorizar as singularidades dos sujeitos.

Walker (2021), um dos principais teóricos do campo da neurodiversidade, estabelece princípios fundamentais que sustentam esse paradigma. Para o autor, “a neurodiversidade é uma forma natural e valiosa da diversidade humana” (Walker, 2021, p. 33), evidenciando que as diferenças neurocognitivas não devem ser compreendidas como desvios ou anormalidades, mas como manifestações legítimas da variabilidade humana. Sob essa perspectiva, diferentes formas de funcionamento neurológico passam a ser reconhecidas como expressões da diversidade, exigindo o desenvolvimento de práticas sociais e educacionais que respeitem e valorizem as singularidades dos indivíduos.

O segundo princípio sustenta que não existe uma única forma correta ou normal de funcionamento mental. As diferentes formas de cognição, percepção e aprendizagem constituem variações naturais da espécie humana.

O terceiro princípio reconhece que as pessoas neurodivergentes vivenciam processos de exclusão e marginalização semelhantes aos enfrentados por outros grupos historicamente vulnerabilizados.

Munhoz e Manfré (2026) sintetizam essa perspectiva ao afirmar que: "As variações no funcionamento neurocognitivo não devem ser vistas como patologias ou transtornos a serem curados, mas como variações naturais da expressão do cérebro humano."

Essa compreensão desloca a discussão da deficiência individual para as barreiras sociais, culturais e institucionais que dificultam a participação plena dos sujeitos.

3.2 NEURODIVERSIDADE E O PARADIGMA DA DIFERENÇA

A adoção da perspectiva da neurodiversidade implica profunda transformação nas concepções educacionais. O foco deixa de estar na correção das diferenças e passa a concentrar-se na construção de ambientes capazes de acolher a pluralidade humana.

Leite afirma que: "O estudante autista não deve ser visto como alguém que precisa tornar-se 'igual' aos demais para ser aceito." Essa afirmação evidencia a necessidade de superação das práticas normalizadoras ainda presentes na escola.

Mantoan (2006) defende que a inclusão exige uma transformação estrutural da instituição escolar. Para a autora, a responsabilidade pelo sucesso da inclusão não deve recair sobre o estudante, mas sobre a escola, que precisa reorganizar currículos, metodologias e formas de avaliação.

O paradigma da neurodiversidade estabelece estreita relação com os pressupostos da educação inclusiva ao compreender que as diferenças fazem parte da condição humana e que a diversidade deve ser reconhecida como elemento constitutivo dos processos educativos. Sob essa perspectiva, os estudantes não aprendem de maneira uniforme, mas por meio de diferentes estilos cognitivos, ritmos e formas de participação. Dessa forma, a escola é chamada a abandonar práticas homogeneizadoras e a assumir o compromisso de identificar e eliminar as barreiras que produzem exclusão, garantindo condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem para todos os estudantes.

Walker estabelece uma importante distinção entre o paradigma da patologia e o paradigma da neurodiversidade:

> "O paradigma da patologia pergunta: o que há de errado com essas pessoas? O paradigma da neurodiversidade pergunta: o que há de errado com os sistemas que não conseguem acolhê-las?" (Walker, 2021, p. 35).

Essa mudança de perspectiva possui importantes implicações educacionais, pois desloca a atenção do diagnóstico para as condições de participação e aprendizagem.

3.3 NEURODIVERSIDADE E APRENDIZAGEM

As contribuições da neurodiversidade para a educação tornam-se particularmente relevantes quando articuladas às teorias da aprendizagem.

David Ausubel afirma que: "O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe." A teoria da aprendizagem significativa defende que novos conhecimentos somente são efetivamente incorporados quando estabelecem relações com estruturas cognitivas já existentes.

Leite destaca que os interesses específicos dos estudantes autistas podem funcionar como subsunçores, ou seja, como conhecimentos prévios capazes de favorecer a aprendizagem significativa.

Assim, temas de interesse intenso — astronomia, tecnologia, mapas, animais, jogos ou outros assuntos — podem constituir importantes pontes cognitivas para a construção de novos conhecimentos.

Vigotski, por sua vez, contribui ao enfatizar o papel da mediação social nos processos de aprendizagem. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que o estudante pode realizar determinadas tarefas com apoio antes de alcançá-las autonomamente.

Considerando as singularidades presentes nos processos de aprendizagem dos estudantes neurodivergentes, as mediações pedagógicas tornam-se indispensáveis para a efetivação da inclusão escolar. Recursos visuais, pistas organizacionais, antecipação de rotinas, apoio entre pares, tecnologias assistivas e adaptações comunicacionais constituem estratégias capazes de favorecer a compreensão, a participação e a autonomia dos estudantes. Essas intervenções ampliam as possibilidades de acesso ao currículo e contribuem para a construção de ambientes educacionais que respeitam os diferentes modos de aprender, comunicar-se e interagir com o mundo. Nesse sentido, a mediação docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, assumindo um papel fundamental na eliminação de barreiras e na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem.

Leite afirma que a aprendizagem significativa de estudantes autistas depende da construção de mediações pedagógicas que reconheçam as singularidades neurocognitivas, valorizem interesses específicos e promovam diferentes formas de comunicação e expressão.

3.4 A ESCOLA DIANTE DA NEURODIVERSIDADE

A presença crescente de estudantes neurodivergentes nas escolas brasileiras desafia as instituições a reverem seus modelos pedagógicos.

Costa et al. afirmam que muitos professores relatam não se sentirem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, situação que gera insegurança e dificulta a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Ao analisar os desafios da inclusão escolar, Munhoz e Manfré evidenciam que a educação brasileira ainda enfrenta limitações significativas relacionadas à formação dos professores, à rigidez curricular, às barreiras atitudinais e às práticas pedagógicas fundamentadas na homogeneização dos estudantes. Somam-se a esses fatores a descontinuidade das políticas públicas e a insuficiência de ações institucionais voltadas à promoção da inclusão. Tais obstáculos revelam que a garantia do direito à educação ultrapassa a dimensão legal e exige investimentos permanentes na formação docente, na reorganização curricular e na construção de culturas escolares comprometidas com a valorização da diversidade.

A escola que acolhe a neurodiversidade precisa abandonar a ideia de aluno padrão. Como afirmam Glat e Pletsch (2011), a cultura meritocrática e homogeneizante constitui um dos principais obstáculos à inclusão.

Nessa perspectiva, a neurodiversidade pressupõe o reconhecimento de que a aprendizagem se manifesta por meio de múltiplos percursos cognitivos, diferentes formas de participação e variadas maneiras de comunicação e expressão. Tal compreensão desafia os modelos escolares pautados na homogeneização dos estudantes e exige a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de considerar os distintos ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais presentes na sala de aula. Consequentemente, a avaliação, as metodologias e as formas de interação precisam ser ressignificadas, compreendendo a diversidade como um elemento constitutivo e enriquecedor dos processos educativos.

A escola precisa abandonar modelos pedagógicos homogêneos e desenvolver práticas sensíveis às singularidades. Dessa forma, a neurodiversidade não constitui apenas uma categoria teórica, mas uma perspectiva ética, política e pedagógica que desafia a escola a repensar seus currículos, suas práticas e suas formas de acolher a diversidade humana.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A formação docente ocupa posição central nas discussões contemporâneas acerca da educação inclusiva e da neurodiversidade. Embora os avanços legais tenham ampliado o acesso dos estudantes neurodivergentes às escolas regulares, a efetivação do direito à aprendizagem continua fortemente vinculada à preparação dos professores para atuar em contextos marcados pela diversidade humana. Nesse sentido, a presença cada vez mais significativa de estudantes autistas, pessoas com TDAH, dislexia, transtornos de aprendizagem e outras formas de neurodivergência evidencia a necessidade de revisão dos modelos tradicionais de formação de professores.

Nas últimas décadas, as políticas públicas brasileiras promoveram importantes avanços em relação ao acesso e à permanência dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Entretanto, o aumento das matrículas não foi acompanhado, na mesma proporção, por investimentos na formação inicial e continuada dos docentes. Munhoz e Manfré afirmam que, embora o país possua um robusto

arcabouço legal, a implementação efetiva da educação inclusiva ainda encontra obstáculos de natureza estrutural, atitudinal e formativa.

A formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas importantes. Em muitos cursos de licenciatura, as discussões acerca da educação inclusiva permanecem restritas a disciplinas isoladas, frequentemente voltadas apenas à legislação ou a abordagens generalistas da educação especial. A complexidade das neurodivergências, os aspectos sensoriais, comunicacionais, cognitivos e emocionais, assim como as estratégias pedagógicas inclusivas, raramente são aprofundados durante a graduação.

Costa et al. destacam que os docentes são os principais mediadores dos processos de inclusão e que o despreparo e o tradicionalismo podem constituir barreiras para a participação dos estudantes nos espaços educacionais. Os autores ainda afirmam que muitos professores relatam insegurança e dificuldades para lidar com a diversidade presente em sala de aula, situação que compromete a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Maria Teresa Eglér Mantoan contribui significativamente para essa discussão ao afirmar:

> "Ensinar, na perspectiva inclusiva, quer dizer ressignificar o papel do professor, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino" (Mantoan, 2003, p. 43).

A reflexão proposta pela autora desloca a responsabilidade da inclusão do estudante para a instituição escolar e para os profissionais da educação. A inclusão não exige que o aluno se adapte ao modelo existente, mas que a escola reorganize suas práticas, seus currículos e suas formas de ensinar.

Francisco Imbernón (2011) ressalta que a formação docente deve ser entendida como um processo permanente, articulado às necessidades reais da prática educativa. A formação continuada, nessa perspectiva, não pode limitar-se a cursos eventuais ou ações pontuais, mas precisa constituir espaços permanentes de reflexão, investigação e reconstrução da prática pedagógica.

Paulo Freire também destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática ao afirmar: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 2011, p. 24).

No contexto da neurodiversidade, a formação continuada assume papel ainda mais relevante. Costa et al. descrevem uma experiência de formação docente baseada em oficinas sobre neurodiversidade, envolvendo estações sensoriais, relatos de casos e reflexões acerca das necessidades dos estudantes neurodivergentes. Os autores concluem que tais experiências contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e para a compreensão das dificuldades vivenciadas pelos estudantes.

A literatura recente aponta que a atuação docente diante da neurodiversidade exige o desenvolvimento de competências pedagógicas, socioemocionais e colaborativas. O professor precisa compreender os marcos legais da inclusão, conhecer diferentes formas de aprendizagem, flexibilizar metodologias, diversificar instrumentos avaliativos e estabelecer vínculos de acolhimento com os estudantes.

Munhoz e Manfré ressaltam que a formação docente continua sendo um dos principais elementos para a efetivação da inclusão escolar, uma vez que os professores precisam estar preparados para atuar diante da diversidade neurocognitiva presente nas salas de aula.

Nesse cenário, o professor do século XXI deixa de ocupar a posição de mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador da aprendizagem, organizador de experiências, facilitador dos processos educativos e agente de promoção dos direitos humanos. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende, portanto, de processos formativos capazes de preparar os docentes para reconhecer, valorizar e acolher as múltiplas formas de aprender presentes no ambiente escolar.

5 BARREIRAS ESCOLARES, CAPACITISMO E PROCESSOS DE EXCLUSÃO

Apesar dos avanços das políticas públicas e da ampliação do acesso dos estudantes neurodivergentes às escolas regulares, a inclusão ainda enfrenta inúmeros obstáculos que dificultam a participação, a permanência e a aprendizagem. Essas barreiras assumem diferentes formas e manifestam-se nos currículos, nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e nas próprias estruturas escolares.

Uma das principais dificuldades encontra-se na organização curricular. Historicamente, os currículos escolares foram construídos a partir da ideia de homogeneidade, pressupondo que todos os estudantes aprendem da mesma maneira, no mesmo tempo e por meio dos mesmos procedimentos didáticos. Essa lógica desconsidera a pluralidade de estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e formas de participação presentes nas salas de aula.

Leite destaca que o ensino médio apresenta obstáculos específicos para os estudantes autistas, entre eles o excesso de disciplinas, os conteúdos abstratos, a fragmentação curricular e a pressão por desempenho acadêmico. Tais características podem dificultar a participação e a aprendizagem quando não são acompanhadas de estratégias de mediação adequadas.

Munhoz e Manfré afirmam que os currículos rígidos e descontextualizados constituem importantes obstáculos à inclusão, pois não contemplam a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem existentes entre os estudantes. Nesse sentido, a flexibilização curricular não deve ser compreendida como simplificação dos conteúdos, mas como diversificação das formas de acesso ao conhecimento.

As barreiras sensoriais também merecem atenção. O ambiente escolar caracteriza-se, muitas vezes, por elevados níveis de estímulos auditivos, visuais e sociais. Sons intensos, iluminação inadequada,

aglomerações, movimentação constante e mudanças imprevistas podem provocar desconforto ou sobrecarga sensorial em estudantes neurodivergentes.

Leite observa que determinados comportamentos frequentemente interpretados como indisciplina podem representar manifestações de sobrecarga sensorial ou dificuldades de regulação emocional. Essa compreensão exige que a escola abandone interpretações exclusivamente comportamentais e passe a considerar as dimensões sensoriais da aprendizagem.

Entretanto, entre todas as barreiras presentes na escola, as atitudinais talvez sejam as mais difíceis de superar. O capacitismo, entendido como a valorização de determinados padrões de funcionamento corporal, cognitivo e comportamental em detrimento de outros, continua presente em inúmeras práticas escolares.

A perspectiva da neurodiversidade contribui para problematizar essas concepções ao questionar a existência de um modelo único de normalidade. Walker argumenta que a sociedade produz padrões de funcionamento considerados adequados e exclui aqueles que não se enquadram nesses referenciais.

Leite afirma que o capacitismo manifesta-se na escola quando apenas determinados modos de comunicação, atenção, participação e aprendizagem são reconhecidos como legítimos. Nessa perspectiva, estudantes neurodivergentes podem ser interpretados como desinteressados, inadequados ou incapazes, quando, na realidade, apresentam formas distintas de perceber e interagir com o mundo.

Mantoan (2006) diferencia os conceitos de integração e inclusão ao afirmar que, na integração, o estudante precisa adaptar-se à escola, enquanto na inclusão a própria escola assume a responsabilidade de transformar suas práticas e eliminar as barreiras que dificultam a participação dos estudantes.

Essa distinção é fundamental para compreender que a simples presença física do estudante na sala de aula não garante processos efetivos de inclusão. Leite ressalta que muitos estudantes permanecem isolados, submetidos a avaliações padronizadas e expostos a práticas pedagógicas que não consideram suas singularidades.

A construção de uma escola inclusiva exige, portanto, a superação das práticas homogeneizadoras, a revisão dos currículos, o enfrentamento do capacitismo e o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo dos processos educativos. A eliminação das barreiras não representa apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso ético e político com os direitos humanos e com a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIANTE DA NEURODIVERSIDADE

As discussões acerca da neurodiversidade não podem permanecer restritas ao campo conceitual ou às políticas públicas. A efetivação da inclusão ocorre, sobretudo, no cotidiano da sala de aula, nas escolhas

metodológicas do professor, nas formas de avaliação, nas relações estabelecidas e na organização dos processos de ensino e aprendizagem.

A escola inclusiva exige a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes e compreendam que diferentes sujeitos aprendem de maneiras distintas. A lógica da homogeneização, que durante muito tempo orientou os sistemas educacionais, mostra-se insuficiente diante da diversidade de formas de pensar, sentir, comunicar-se e aprender.

Leite afirma que a aprendizagem significativa dos estudantes autistas depende da superação de práticas homogeneizadoras e da construção de mediações pedagógicas capazes de reconhecer as singularidades neurocognitivas dos estudantes.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico constitui o primeiro elemento a ser considerado. O professor necessita conhecer seus estudantes, compreender suas formas de comunicação, seus interesses, suas dificuldades, suas potencialidades e as condições que favorecem ou dificultam a aprendizagem. O diagnóstico clínico, embora possa oferecer informações importantes, não deve ser o único elemento orientador da prática pedagógica.

A Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014 reforça que a avaliação pedagógica possui caráter fundamental na identificação das necessidades educacionais dos estudantes, destacando que o Atendimento Educacional Especializado possui natureza eminentemente pedagógica.

David Ausubel oferece importantes contribuições para a compreensão desses processos ao afirmar que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos estabelecem relações substantivas com conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do estudante. A conhecida afirmação do autor — “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” — evidencia a necessidade de o professor identificar os conhecimentos prévios e os interesses dos estudantes.

Leite aproxima a teoria da aprendizagem significativa dos princípios da neurodiversidade ao afirmar que os interesses específicos dos estudantes podem funcionar como estruturas cognitivas que favorecem a construção de novos conhecimentos.

Os chamados interesses especiais, frequentemente presentes em estudantes autistas, não devem ser interpretados como obstáculos ao ensino. Ao contrário, podem constituir importantes pontes pedagógicas. Temas relacionados à tecnologia, astronomia, animais, mapas, jogos, literatura, música ou outras áreas de interesse podem servir como elementos de mediação para o desenvolvimento de conteúdos curriculares.

Outro aspecto importante refere-se ao uso de recursos visuais e multissensoriais. Muitos estudantes neurodivergentes apresentam maior facilidade na organização de informações por meio de imagens, esquemas, mapas conceituais, infográficos, tabelas, vídeos ou materiais concretos. Leite destaca que recursos visuais favorecem a compreensão e proporcionam maior previsibilidade aos processos de aprendizagem.

Temple Grandin, ao descrever suas experiências enquanto pessoa autista, ressalta a importância do pensamento visual na organização do conhecimento. Suas contribuições permitem compreender que diferentes formas de processamento das informações exigem diferentes estratégias de ensino.

As metodologias ativas também oferecem importantes possibilidades para a construção de práticas inclusivas. Aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, estudos de caso e atividades investigativas podem favorecer a participação dos estudantes, desde que acompanhadas de mediações adequadas, objetivos claros e organização das etapas de trabalho.

Leite observa que as metodologias ativas precisam ser estruturadas para favorecer a participação dos estudantes autistas, oferecendo previsibilidade, papéis definidos e critérios claros de avaliação.

A avaliação constitui outro importante desafio. Os modelos tradicionais, centrados em provas padronizadas e em respostas únicas, frequentemente não conseguem revelar os conhecimentos efetivamente construídos pelos estudantes neurodivergentes. Avaliações excessivamente longas, abstratas ou fundamentadas apenas na linguagem escrita podem representar barreiras ao processo de aprendizagem.

A flexibilização avaliativa não implica redução dos objetivos educacionais, mas a diversificação dos meios pelos quais os estudantes demonstram seus conhecimentos. Produções orais, mapas conceituais, apresentações, projetos, recursos visuais e atividades práticas podem ampliar as possibilidades de participação e expressão.

Além dos aspectos pedagógicos, a dimensão socioemocional também desempenha papel fundamental. A construção de vínculos, o acolhimento das diferenças, a antecipação de rotinas e a organização do ambiente escolar contribuem significativamente para o desenvolvimento dos estudantes.

Vigotski destaca que a aprendizagem ocorre nas relações sociais e que a mediação constitui elemento central do desenvolvimento humano. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental como mediador, criando condições para que os estudantes avancem em seus processos de aprendizagem.

A colaboração entre professores, Atendimento Educacional Especializado, equipe pedagógica e famílias também se mostra indispensável. O trabalho compartilhado favorece a compreensão das necessidades dos estudantes e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica.

Leite ressalta que o AEE deve atuar de forma complementar ao ensino comum, contribuindo para a construção de estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, as práticas pedagógicas diante da neurodiversidade exigem flexibilidade, sensibilidade, criatividade e compromisso com a valorização das diferenças. Mais do que adaptar atividades, trata-se de construir uma escola capaz de reconhecer a pluralidade humana como elemento constitutivo dos processos educativos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sociais, culturais e educacionais das últimas décadas têm colocado a escola diante do desafio de reconhecer a diversidade humana em suas múltiplas manifestações. Nesse cenário, a neurodiversidade emerge como uma importante perspectiva teórica, política e pedagógica, capaz de questionar modelos homogêneos de ensino e promover novas formas de compreender os processos de aprendizagem.

Ao longo deste capítulo, buscou-se discutir a formação docente e as práticas pedagógicas diante da neurodiversidade, analisando os desafios contemporâneos da inclusão escolar e as possibilidades de construção de práticas educativas mais democráticas, equitativas e humanizadas.

As discussões evidenciaram que a simples ampliação do acesso à escola não garante processos efetivos de inclusão. A permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes neurodivergentes dependem da superação de barreiras curriculares, sensoriais, comunicacionais e atitudinais que ainda persistem nas instituições escolares.

A literatura analisada demonstra que a formação inicial e continuada dos professores permanece como um dos principais desafios da educação inclusiva. Muitos docentes ainda relatam insegurança e dificuldades para atuar diante da diversidade presente nas salas de aula, situação que evidencia a necessidade de investimentos permanentes em processos formativos.

A perspectiva da neurodiversidade contribui significativamente para a superação de concepções patologizantes ao reconhecer as diferenças neurológicas como expressões legítimas da diversidade humana. Essa mudança de paradigma desloca o foco do déficit para as potencialidades, das limitações para as possibilidades e das dificuldades individuais para as barreiras produzidas pelos contextos sociais e educacionais.

As práticas pedagógicas inclusivas, por sua vez, exigem a valorização dos conhecimentos prévios, a flexibilização curricular, a diversificação das metodologias, a ampliação das formas de avaliação e a construção de ambientes acolhedores e acessíveis. A aprendizagem significativa, a mediação pedagógica e a valorização dos interesses dos estudantes constituem importantes caminhos para a promoção da participação e do desenvolvimento.

Mantoan (2006) afirma que a inclusão exige a transformação da escola e não a adaptação dos estudantes aos modelos já existentes. Essa compreensão reforça a necessidade de repensar currículos, metodologias, avaliações e concepções pedagógicas, por outro lado, Munhoz e Manfré (2026) concluem que a formação docente constitui elemento central para a efetivação da educação inclusiva e para a construção de escolas capazes de acolher a diversidade.

Do mesmo modo, Leite (2026) defende que a escola precisa reconhecer a neurodiversidade como expressão legítima da diversidade humana e assumir a inclusão como prática pedagógica, institucional e ética.

Conclui-se, portanto, que o professor inclusivo do século XXI é aquele que compreende a diversidade como valor, reconhece as singularidades dos estudantes e atua como mediador da aprendizagem, construindo práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos, a justiça social e a democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04/2014**/MEC/SECADI/DPEE.

COSTA, Angélica da et al. **Neurodiversidade na educação superior**: relatos de uma formação docente. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Vanislene Sousa Dias. **Educação inclusiva e neurodiversidade**: práticas pedagógicas para estudantes autistas no ensino médio público brasileiro sob a perspectiva da aprendizagem significativa. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.

MUNHOZ, Eduardo Henrique Batoqui; MANFRÉ, Ademir Henrique. **Neurodiversidade, formação de professores e inclusão**: valorizando a(s) diversidade(s) nos processos de inclusão escolar à luz dos direitos humanos. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALKER, Nick. **Neuroqueer Heresies**. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.

SINGER, Judy. **Why can't you be normal for once in your life?**. Sydney: University of Technology Sydney, 1999.

TEMPLE GRANDIN. **Pensando em imagens**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E EDUCACIONAIS DO GRAPHOGAME: BENEFÍCIOS PERCEBIDOS POR EDUCADORES E ALUNOS NO USO DE MÍDIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM

GRAPHOGAME'S TECHNOLOGICAL AND EDUCATIONAL RESOURCES: BENEFITS PERCEIVED BY EDUCATORS AND STUDENTS REGARDING THE USE OF DIGITAL MEDIA IN LEARNING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-048

Cleyton Henrique Teodoro Garcia
Licenciado em Pedagogia. Especialista em Tecnologias Digitais para a Sala de Aula. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: Cleytongarcia19972@student.mustedu.com

Bruno Roberto Magrini Ribeiro
Licenciado em Matemática, Artes Visuais e Pedagogia. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: brunomgrini@live.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo a análise dos recursos tecnológicos e educacionais do aplicativo Graphogame, uma ferramenta pedagógica digital que se destaca no campo educacional como auxílio ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em crianças, particularmente aquelas com dificuldades de aprendizagem. A pesquisa investiga os benefícios percebidos por educadores e alunos no uso de mídias digitais, destacando a importância do Graphogame como uma ferramenta de ensino personalizada. Por meio de jogos interativos e baseados em evidências científicas, a plataforma oferece uma alternativa inovadora e eficaz para promover o aprendizado e a compreensão do sistema alfabético da Língua Portuguesa. Através de uma análise qualitativa, discutem-se as vantagens para o desempenho acadêmico, o engajamento dos alunos, e a percepção dos educadores sobre a eficácia e os benefícios da ferramenta. Além disso, o artigo aborda os desafios e limitações enfrentados na implementação de tecnologias educacionais nas escolas, propondo possíveis soluções para superar esses obstáculos. Conclui-se que a formação acadêmica docente e o emprego assertivo de equipamentos digitais voltados à educação, quando planejados e direcionados, são essenciais para uma educação ampla, qualitativa e inclusiva.

Palavras-chave: Alfabetização em Língua Portuguesa; Aprendizagem de leitura e escrita; Ferramentas pedagógicas digitais; Graphogame; Mídias digitais na educação; Tecnologias educacionais.

Abstract

This paper aims to analyze the technological and educational resources of the Graphogame application, a digital pedagogical tool that stands out in the educational field as an aid to the development of reading and writing skills in children, particularly those with learning difficulties. The research investigates the benefits perceived by educators and students in the use of digital media, highlighting the importance of Graphogame as a personalized teaching tool. Through interactive games based on scientific evidence, the platform offers an innovative and effective alternative to promote learning and understanding of the alphabetical system of the Portuguese language. Through a qualitative analysis, the advantages for academic performance, student engagement, and educators' perception of the effectiveness and benefits of the tool are discussed. In addition, the article addresses the challenges and limitations faced in the implementation of educational technologies in schools, proposing possible solutions to overcome these obstacles. It is concluded that academic teacher training and the assertive use of digital equipment aimed at education, when planned and directed, are essential for a broad, qualitative and inclusive education.

Keywords: Digital media in education; Digital pedagogical tools; Educational technologies; Graphogame; Learning to read and write; Literacy in Portuguese.

1 INTRODUÇÃO

Este paper teve como metodologia a revisão bibliográfica realizada a partir do referencial teórico abordado na disciplina e selecionado de acordo com as discussões sobre o contexto da utilização de recursos digitais tecnológicos como fonte de auxílio docente no trabalho com a alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da rede pública no Brasil.

A evolução das tecnologias digitais tem proporcionado uma transformação significativa no cenário educacional, alterando a maneira como o ensino é ministrado e como os alunos interagem com o conteúdo. A introdução de ferramentas digitais como o Graphogame no ambiente escolar tem se mostrado uma maneira eficaz de integrar as tecnologias educacionais ao processo de ensino-aprendizagem. O Graphogame, uma plataforma baseada em jogos educativos, foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar crianças com dificuldades de leitura e escrita a superar suas barreiras, utilizando a ludicidade para tornar o aprendizado mais acessível e motivador.

Este artigo se propõe a investigar como o uso do Graphogame contribui para a aprendizagem de crianças, explorando os benefícios observados por educadores e alunos no ambiente escolar. O objetivo é discutir como essa ferramenta pode ser vista como uma solução eficaz para melhorar a alfabetização, além de promover o uso pedagógico das mídias digitais em salas de aula. Considerando o crescente papel das tecnologias no ensino, este estudo busca fornecer uma análise crítica sobre o impacto do uso de ferramentas

como o Graphogame para o desenvolvimento educacional.

2 O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Nos últimos anos, o uso de tecnologias na educação se tornou um dos principais focos de debate acadêmico e institucional. A introdução de ferramentas digitais oferece novas possibilidades para o ensino, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e personalizados. De acordo com *Moura (2019, n.p.)* "a incorporação de tecnologias digitais permite que os educadores adaptem o conteúdo de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, criando um ensino mais individualizado e eficaz".

A digitalização do ensino traz consigo várias vantagens, incluindo o acesso mais amplo a recursos educativos, a possibilidade de interatividade em tempo real e a utilização de métodos de ensino mais envolventes. *Silva e Almeida (2021)* destacam que a gamificação, ao tornar o processo de aprendizagem mais lúdico e desafiador, é uma das formas mais eficazes de engajar alunos em atividades que, tradicionalmente, seriam mais monótonas, como o aprendizado de leitura e escrita.

2.1 O GRAPHOGAME: DEFINIÇÃO E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

O Graphogame é uma plataforma educacional desenvolvida para ensinar habilidades de leitura e escrita a crianças, com ênfase naqueles que apresentam dificuldades nesses processos. A ferramenta é baseada em evidências científicas sobre o desenvolvimento cognitivo e utiliza uma abordagem lúdica para ajudar os alunos a aprenderem de maneira eficaz. A plataforma foi projetada com o objetivo de proporcionar uma experiência personalizada, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais.

De acordo com *Koivisto (2020, n.p.)*

> O Graphogame utiliza uma combinação de técnicas de aprendizagem baseadas na teoria da fonologia e na psicologia cognitiva, criando um ambiente em que os alunos praticam repetidamente a identificação de sons e letras, aprimorando sua fluência na leitura. A plataforma oferece feedback imediato, o que não só acelera o aprendizado, mas também aumenta o nível de engajamento dos estudantes.

A característica única do Graphogame é que ele permite a adaptação do conteúdo conforme o progresso do aluno, ajustando-se às suas necessidades específicas e oferecendo desafios graduais. Segundo *Torgesen (2006)*, o uso de tecnologias interativas e personalizadas é fundamental para manter o engajamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, além de permitir a prática constante sem a pressão de avaliações tradicionais.

2.2 BENEFÍCIOS PERCEBIDOS PELOS EDUCADORES NO USO DO GRAPHOGAME

Educadores têm demonstrado um grande apreço pela flexibilidade e pelas vantagens pedagógicas do Graphogame. *Silva e Almeida (2021, n.p.)*

> Observam que o uso de plataformas digitais como o Graphogame permite que os professores monitorem o progresso dos alunos de maneira mais eficiente e ajustem suas abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades identificadas. A personalização do ensino, proporcionada por essas ferramentas, tem se mostrado fundamental para a eficácia do processo de aprendizagem.

A possibilidade de um acompanhamento mais preciso permite aos professores identificarem dificuldades específicas dos alunos, facilitando a implementação de estratégias de intervenção eficazes. Segundo *Costa e Oliveira (2023, n.p.)*

> Essa abordagem personalizada é especialmente importante em ambientes educacionais com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, como dislexia ou dificuldades de fluência na leitura. Para esses alunos, o Graphogame oferece uma forma de aprendizado que é ao mesmo tempo eficaz e menos frustrante, uma vez que o feedback imediato facilita a correção de erros e reforça o aprendizado.

2.3 BENEFÍCIOS PARA OS ALUNOS: APRENDIZAGEM ATIVA E GAMIFICAÇÃO.

Para os alunos, o uso do Graphogame apresenta benefícios notáveis, principalmente em termos de engajamento e motivação. *Barros (2022, n.p.)* aponta que

> A gamificação das atividades permite que as crianças se sintam mais envolvidas no processo de aprendizagem, transformando atividades educativas em experiências mais prazerosas. Esse aspecto é crucial, uma vez que muitos alunos com dificuldades de aprendizagem podem sentir-se desmotivados e desinteressados em atividades tradicionais, como ler e escrever.

Além disso, a natureza interativa do Graphogame ajuda os alunos a consolidarem os conceitos de fonologia, vocabulário e fluência de leitura de forma prática e envolvente. De acordo com *Pereira e Gomes (2021, n.p.)*

> Jogos educativos como o Graphogame oferecem uma forma eficaz de reforçar o aprendizado de habilidades cognitivas sem tornar o processo maçante ou excessivamente difícil. Os alunos podem aprender sem perceber que estão sendo avaliados, o que reduz o estresse e aumenta a confiança no aprendizado.

2.4 DESAFIOS E LIMITAÇÕES NO USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.

Embora os benefícios do uso de tecnologias educacionais sejam claros, existem desafios significativos na sua implementação. *Costa e Oliveira (2023, n.p.)*

> Discutem como a falta de treinamento adequado para os professores pode ser um obstáculo importante, dificultando o uso pleno do Graphogame e outras ferramentas pedagógicas digitais. Além disso, a infraestrutura de muitas escolas ainda é inadequada, o que limita o acesso dos alunos a essas tecnologias.

Outro desafio importante é a dependência de dispositivos eletrônicos. Muitos alunos em escolas públicas não têm acesso regular a dispositivos como tablets ou computadores em casa, o que pode prejudicar a continuidade do aprendizado fora da sala de aula. Para superar esses obstáculos, é necessário um esforço coordenado entre governos, escolas e comunidades para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às tecnologias necessárias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de ferramentas digitais como o Graphogame, oferece uma gama de benefícios tanto para educadores quanto para alunos, proporcionando uma forma inovadora e eficaz de apoiar o aprendizado de leitura e escrita, especialmente em crianças com dificuldades de aprendizagem. Os educadores percebem o valor da plataforma, especialmente pela capacidade de personalização do ensino e pelo feedback imediato, o que torna o processo de ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos. Para os alunos, o Graphogame torna o aprendizado mais interativo e motivador, promovendo um ambiente de aprendizagem mais positivo e eficaz.

No entanto, no Brasil, háos desafios relacionados à implementação de tecnologias educacionais, como a formação de professores e a infraestrutura escolar, das quais ainda precisam ser enfrentadas, com urgência. Superar essas barreiras é essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso a essas ferramentas poderosas e possam se beneficiar de um ensino mais inclusivo e eficiente.

REFERÊNCIAS

AURELIANO, F. E. B. S., & QUEIROZ, D. E. D. E. (2023). AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO REMOTO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NAS PRÁTICAS DOCENTES. **Educação Em Revista**, 39. https://doi.org/10.1590/0102-469839080

COSTA, M. R., & OLIVEIRA, P. L. (2023). Desafios na implementação de tecnologias educacionais em escolas públicas. **Revista de Educação Tecnológica**.

KOIVISTO, M., JÄRVELÄ, S., & KÄRKKÄINEN, M. (2020). Impacto do Graphogame no ensino da leitura e escrita em crianças com dificuldades de aprendizagem. **Journal of Educational Psychology**.

SANTOS, S. M. A. V., SANTOS, A. C. dos, FLORENTINO, B. B., TOMAZ, I. D. M., SOUZA, J. F. de, OLIVEIRA, M. M. de, ABREU, R. C. D., SANTOS, S. da S., & LOBO, T. D. (2024). Gamificação no ensino fundamental: estimulando o interesse e a participação dos alunos. **Revista Caderno Pedagógico**, 21(7), e5369. https://doi.org/10.54033/cadpedv21n7-016

SILVA, F., ALMEIDA, T., SILVA, F., & ALMEIDA, T. (2021). A utilização de ferramentas tecnológicas no ensino fundamental: desafios e benefícios. **Revista Brasileira de Educação**.

TORGESEN, J. K., REED, D. K., & HODSON, A. (2006). Using digital games to enhance early literacy instruction: A review of the research. **Reading Research Quarterly**.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: CONTRIBUIÇÕES DA DIMENSÃO INTERCULTURAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

ENGLISH LANGUAGE TEACHING FROM AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE: CONTRIBUTIONS OF THE INTERCULTURAL DIMENSION TO BRAZILIAN PUBLIC HIGH SCHOOL

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-049

Tamires Huguenin Corrêa
Mestre em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)
E-mail: tamires.correa@cefet-rj.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0180366580403521
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-1385-6874

Resumo

Este artigo relata a inserção da dimensão intercultural no ensino de língua inglesa no Ensino Médio público, com base em práticas do CEFET-RJ, campus Valença, enfatizando interdisciplinaridade e formação cidadã. Fundamentado em Morin (2000), Byram (2008) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o estudo aponta a necessidade de superar o ensino gramatical tradicional, integrando abordagens culturais e críticas que promovam respeito à diversidade e competências globais. A metodologia qualitativa aplicou questionário a alunos do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, mostrando que as aulas e o projeto da Feira das Nações são espaços significativos para o desenvolvimento intercultural, criatividade e trabalho em equipe. Conclui-se que a dimensão intercultural no ensino de inglês é essencial para ampliar o protagonismo estudantil e responder às demandas de formação integral nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Dimensão Intercultural; Ensino de Língua Inglesa; Interdisciplinaridade.

Abstract

This article presents an experience report on integrating the intercultural dimension into English language teaching in Brazilian public high schools, based on practices at CEFET-RJ, Valença campus, with a focus on interdisciplinarity and citizenship education. Based on Morin (2000), Byram (2008), and the National Common Curricular Base (Brasil, 2018), the study emphasizes the need to move beyond traditional grammar-centered instruction by incorporating cultural and critical approaches that promote respect for diversity and global competencies. Using a qualitative methodology, a questionnaire was shared with second-year students at the Integrated Technical High School program, revealing that both classes and the

Nations Fair project serve as important contexts for fostering intercultural understanding, creativity, and teamwork. The findings suggest that embedding the intercultural dimension in English teaching is crucial for enhancing student agency and addressing the demands of holistic education in Brazilian public schools.

Keywords: English as an additional language teaching; Intercultural Dimension; Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

As profundas transformações sociais, culturais e comunicacionais das últimas décadas têm intensificado os contatos entre povos, línguas e culturas, tornando cada vez mais evidente a necessidade de uma educação comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo.

Conforme argumenta Morin (2000), os desafios do século XXI exigem uma reforma do pensamento que possibilite aos indivíduos relacionar conhecimentos, compreender a diversidade humana e agir de maneira ética e responsável diante das problemáticas globais.

Nesse cenário, o inglês consolidou-se como uma língua global, presente em múltiplos contextos sociais, acadêmicos e profissionais (Graddol, 2006). Nesse contexto, a educação linguística assume papel fundamental na construção de espaços de diálogo intercultural, reflexão crítica e formação cidadã e aprender tal idioma ultrapassa o domínio meramente gramatical, envolvendo também o desenvolvimento de sensibilidade para dialogar com diferentes culturas e incorporar múltiplas perspectivas.

Para Morin (2000, p. 93), a educação contemporânea deve almejar a compreensão entre os indivíduos, que é "ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana". Nesse sentido, torna-se necessário que a escola supere a fragmentação dos saberes e abra espaço para uma visão plural do mundo e dos sujeitos que nele habitam.

Em consonância com esse panorama, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta para uma valorização da dimensão cultural e intercultural na educação linguística, reconhecendo o papel do ensino de línguas na formação de cidadãos capazes de dialogar, respeitar a diversidade e engajar-se socialmente.

Silva (2016, p. 250) ressalta que "a educação linguística deve transcender a mera transmissão linguística para engajar os estudantes em processos de reconhecimento e diálogo intercultural, fundamentais para a construção de sujeitos críticos". De forma alinhada, Salgado (2018; 2021) destaca que ensinar línguas implica criar espaços de reflexão, diálogo e participação que promovam uma postura crítica e responsiva diante da pluralidade cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas.

Assim, a educação linguística intercultural emerge como um componente essencial para a formação humana atual. Byram (2008) defende que o ensino de línguas deve capacitar os aprendizes a compreender

criticamente tanto sua própria cultura quanto aquelas com as quais interagem, estimulando reflexões sobre identidade, alteridade e relações de poder (Siqueira, 2013).

Essas ideias convergem com o conceito de competências globais, definido pela OECD (2018, p. 5) como "a capacidade de analisar questões locais, globais e interculturais, compreender diferentes perspectivas, interagir respeitosamente e agir em favor do bem comum". Essa perspectiva é reforçada pela OECD (2025), que enfatiza a urgência de preparar os jovens para uma convivência pautada na inclusão, sustentabilidade, sensibilidade cultural e diálogo intercultural.

A UNESCO (2023, p. 7) também enfatiza que "a educação deve promover o entendimento internacional e a cooperação como pilares da formação cidadã", situando a educação para a paz, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável no centro das políticas educacionais.

Entretanto, no ensino de línguas adicionais nas escolas públicas do Ensino Médio brasileiro, parece ainda prevalecer um foco ao ensino gramatical, que limita o aprendizado a aspectos formais da língua, relegando a segundo plano as dimensões socioculturais e comunicativas. Como destacado por Lima (2011, p. 124), "a realidade escolar pública ainda apresenta um forte predomínio do ensino centrado na gramática, desconsiderando as dimensões socioculturais da língua", situação que se agrava devido às crenças docentes distantes das vivências dos estudantes, o que também foi analisado por autores mais recentes como Acácio (2022), Cruz (2022) e Fernandez (2023).

Nesse sentido, é possível dizer que seria fundamental reconhecer a dimensão intercultural no ensino de inglês no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, superando as limitações do paradigma tradicional e promovendo a formação de sujeitos críticos, éticos e globalmente competentes. Silva (2016, p. 260) ressalta que "a interculturalidade no ensino favorece o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e engajados, capazes de atuar em sociedades culturalmente complexas e heterogêneas".

É com esse horizonte que este estudo se posiciona, ao apresentar um relato de experiência das práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas com estudantes da disciplina de língua inglesa do Ensino Médio Técnico Integrado do CEFET-RJ, campus Valença, buscando compreender sua contribuição para o desenvolvimento de competências globais, o respeito à diversidade e a formação cidadã.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise da dimensão intercultural no ensino de línguas adiciona-se a uma tradição epistemológica que reconhece a complexidade intrínseca ao fenômeno educacional e à condição humana. Morin (2000), ao problematizar os desafios da educação para o futuro, defende a superação da fragmentação do saber por meio de uma abordagem complexa e interdisciplinar que incorpore a cidadania planetária como princípio educativo. Para o autor, a educação deve formar sujeitos capazes de perceber as interconexões globais e

agir eticamente nesse contexto, postulando a necessidade de redimensionar o processo educativo para contemplar a pluralidade e as relações dinâmicas entre os conhecimentos.

Este arcabouço filosófico conecta-se com as transformações trazidas pela globalização e pela crescente internacionalização da língua inglesa, cujo ensino deve refletir as demandas multilaterais de comunicação em espaços culturais e sociais diversos (Graddol, 2006; Phillipson, 1992).

Tendo em vista esse panorama, o ensino formal do inglês, portanto, não pode ser concebido estritamente sob a ótica da competência linguística normativa, mas deve considerar as dimensões culturais, sociais e políticas que permeiam o uso do idioma.

A partir dessa perspectiva, a construção da cidadania intercultural ganha protagonismo em obras fundamentais da educação linguística. Byram (2008) propõe que o desenvolvimento de competências interculturais envolve não apenas o conhecimento factual de outras culturas, mas a capacidade de engajamento crítico, empatia e negociação dinâmica, essenciais para a convivência democrática em contextos multiculturais.

Essas concepções são amadurecidas nas análises de Deardorff (2006), para quem a competência intercultural exige atitudes e habilidades comunicativas mediados por valores éticos e de Bennett (2017), que destaca a complexidade do desenvolvimento da sensibilidade intercultural como processo contínuo.

Dentro dessa linha, Candau (2012) oferece uma abordagem crítica da educação intercultural, enfatizando a necessidade de desconstruir desigualdades e mecanismos de poder presentes nas relações interculturais. Essa perspectiva reforça a educação intercultural como instrumento emancipatório, alinhada ao paradigma da justiça social. (Allard, 2016).

Em consonância com esses referenciais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece o ensino de inglês como ferramenta fundamental para a formação de sujeitos críticos, éticos e culturalmente competentes, ressaltando o desenvolvimento de habilidades interculturais integradas ao currículo. Essa orientação institucional encontra-se alinhada às propostas internacionais contemporâneas, como as de García e Wei (2014) e Hornberger (2003), que entendem o ensino de línguas como processo multilíngue e socioeducativo complexo.

Nessa direção, as contribuições de Bourdieu (1991) ampliaram esse entendimento ao evidenciar que a linguagem não constitui apenas um instrumento de comunicação, mas também um recurso simbólico socialmente valorizado, cuja legitimidade é construída em relações historicamente desiguais de poder. Para o autor, os diferentes usos da língua estão associados à distribuição desigual do capital linguístico, de modo que determinadas variedades e práticas discursivas são socialmente legitimadas em detrimento de outras, produzindo mecanismos de exclusão e violência simbólica. Sob essa perspectiva, o ensino de línguas assume igualmente uma dimensão política, uma vez que pode tanto reproduzir hierarquias linguísticas e

culturais quanto contribuir para questioná-las e transformá-las por meio de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Além disso, a educação linguística crítica, abordagem defendida por Salgado (2018; 2021), consolida a necessidade de que o ensino de línguas seja espaço de reflexão e problematização de relações sociais e de hegemonias linguísticas, pautando-se por uma postura ética e engajada. Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como prática social permeada por relações de poder, ideologias e processos de construção de sentidos. Essa concepção aproxima-se das contribuições de Fairclough (2010) e Canagarajah (2013), que evidenciam a dimensão política do ensino de línguas e seu potencial para promover reflexão crítica, agência e transformação social.

Nesse contexto, Fairclough (2010) enfatiza que a linguagem é uma prática social constitutiva das relações de poder, por meio da qual discursos dominantes são naturalizados e resistidos. Sua análise evidencia que o ensino da língua deve promover a consciência crítica acerca desses processos discursivos, habilitando os aprendizes a identificar ideologias subjacentes e, assim, atuar criticamente em diferentes contextos sociais.

Paralelamente, Canagarajah (2013) problematiza as hegemonias linguísticas no âmbito global, destacando a relação entre práticas linguísticas e estruturas sociopolíticas que refletem e reproduzem desigualdades. Para ele, o ensino de línguas deve possibilitar aos estudantes a negociação de identidades linguísticas em ambientes multiculturais, promovendo estratégias translinguísticas como forma de resistência e afirmação cultural.

Já há muitos anos nessa perspectiva, Moita Lopes (1996; 2004) destaca a natureza política intrínseca ao ensino de línguas, argumentando que o processo educativo não é neutro, mas um espaço onde se travam disputas pelo reconhecimento de saberes, identidades e práticas culturais.

Rajagopalan (2005) reforça essa ideia ao discutir a necessidade de conscientização crítica nos contextos de ensino do inglês como língua global, ressaltando que a abordagem pedagógica deve abranger não apenas o aspecto linguístico, mas também suas implicações sociais e políticas, considerando as relações de poder e dominação que atravessam a língua no mundo contemporâneo.

Para efetivar tais propostas, a interdisciplinaridade surge como princípio metodológico indispensável. Segundo Klein (1990, p. 122), trata-se de “um processo que integra dados, teorias e métodos de duas ou mais disciplinas para a análise e compreensão de fenômenos complexos”. Essa articulação interdisciplinar é vital no ensino de línguas, considerando que a prática comunicativa está imbricada em contextos sociais, históricos e culturais multifacetados, demandando o diálogo entre Linguística, Sociologia, História, Geografia, Filosofia e demais áreas do conhecimento (Beane, 1997; Soares, 2004).

No CEFET-RJ, campus Valença, essa interdisciplinaridade se materializou na culminância das práticas interculturais por meio do projeto Feira das Nações, evento escolar que integrou a disciplina de

língua inglesa a outras áreas e envolveu a colaboração de diversos docentes e suas respectivas disciplinas, dentre as quais, destacam-se História, Geografia, Matemática, Química, Física, Biologia, Educação Física, Artes e Português (Literatura). Cada professor estabeleceu critérios próprios de avaliação e atribuiu pontuações específicas relativas às apresentações realizadas pelos estudantes. Por exemplo, na disciplina de História, os alunos foram instados a contextualizar os principais fatos históricos do país escolhido, enquanto, na disciplina de Matemática, deveriam abordar a trajetória de um(a) estudioso(a) da área relevante daquela nacionalidade, entre outras tarefas correlatas.

As turmas foram organizadas em grupos, de acordo com o número de estudantes, sendo que cada grupo selecionou um país para representar. Muitas iniciativas envolveram a apresentação de comidas típicas, vestimentas tradicionais e outros elementos culturais relacionados ao país estudado, mas buscando-se um olhar crítico e multicultural daquela nacionalidade. Cabe destacar que as apresentações foram realizadas em inglês e português, demandando dos alunos ampla preparação, ensaio e produção de materiais escritos exclusivamente em inglês.

Essa ação coletiva, desenvolvida em conjunto por professores de diversas áreas, proporcionou aos estudantes um olhar amplo e interdisciplinar sobre a diversidade cultural e suas múltiplas dimensões, potencializando aprendizagens significativas e a ampliação do repertório cultural e crítico dos alunos.

Dessa forma, a fundamentação teórica construída aponta que incorporar a dimensão intercultural no ensino de inglês no Ensino Médio público brasileiro requer uma abordagem integrada, interdisciplinar e crítica, capaz de formar sujeitos éticos, politicamente posicionados e culturalmente competentes para atuar em contextos globais.

O presente trabalho estabelece essa interlocução, articulando as práticas desenvolvidas no CEFET-RJ a toda essa matriz teórica, evidenciando como a construção interdisciplinar e intercultural, materializada nas experiências pedagógicas – especialmente no projeto Feira das Nações –, contribui para a formação de competências globais e para a valorização da diversidade cultural. Essa análise fundamenta o desenvolvimento metodológico que será detalhado na seção seguinte, explicitando os procedimentos e estratégias adotadas para investigar tais práticas e seus impactos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já foi visto na fundamentação teórica, este trabalho fundamenta-se em uma revisão bibliográfica abrangente que contempla temas centrais como a dimensão cultural, a interdisciplinaridade e o ensino de língua inglesa a partir de uma abordagem crítica e contextualizada.

Além disso, a pesquisa adota predominantemente uma abordagem qualitativa, enfocando a análise e discussão dos dados obtidos por meio de um questionário semiaberto, que constitui a principal fonte

concreta, além dos depoimentos dos alunos, para a análise das percepções dos estudantes envolvidos nas práticas relacionadas a esses temas.

Conforme ressalta Maurer (1999), esse tipo de questionário é frequentemente utilizado em estudos que buscam compreender as atitudes dos falantes e suas representações linguísticas.

Foram aplicados 47 questionários, com dez perguntas, sendo nove objetivas, oito com espaço para justificativas e comentários e uma totalmente aberta. Foram escolhidos os estudantes do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado do CEFET-RJ, campus Valença, porque eles vivenciaram as práticas interculturais desenvolvidas nas aulas de língua inglesa durante o ano de 2025, quando estavam no 1º ano, assim como participaram do projeto Feira das Nações, realizado em dezembro daquele ano.

Nesse sentido, de forma geral, as questões abordam a percepção dos estudantes acerca das aulas de inglês com enfoque intercultural, incluindo debates sobre costumes variados, o valor da sensibilidade cultural e o respeito às diferenças, bem como aspectos específicos da primeira experiência com a Feira das Nações no campus.

É importante ressaltar que os estudantes foram convidados a responder de maneira anônima, voluntária e sincera, sendo designado um aluno para recolher os questionários ao término da aplicação, garantindo a confidencialidade e a integridade das respostas coletadas. Vale dizer que os dados quantitativos, especialmente aqueles provenientes das perguntas objetivas do instrumento aplicado, serão devidamente contabilizados e analisados na próxima sessão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para este estudo, foram aplicados 47 questionários nas duas turmas de 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado do CEFET-RJ, campus Valença — uma turma do curso de Química e outra do curso de Alimentos — no dia 22 de junho de 2026, durante as aulas de língua inglesa. Alguns alunos estiveram ausentes na ocasião, contudo, nenhum se recusou a participar da pesquisa.

A docente solicitou, de forma informal e amistosa, a colaboração dos estudantes para o preenchimento dos questionários, esclarecendo que as respostas seriam utilizadas exclusivamente para a elaboração deste artigo. Foi enfatizado que as respostas seriam completamente anônimas, pedindo-se que os alunos não identificassem a si mesmos nem a turma a qual pertenciam, a fim de preservar o sigilo. Ademais, os alunos foram encorajados a responder com total sinceridade e a se sentirem à vontade para expressar suas opiniões.

Para garantir maior liberdade e reduzir possíveis constrangimentos, a professora retirou-se temporariamente da sala, solicitando que um dos alunos recolhesse os questionários após o término do preenchimento. Ressalta-se que algumas poucas perguntas ficaram sem resposta. Todos os dados coletados foram devidamente contabilizados e serão apresentados a seguir para análise, incluindo trechos

selecionados das respostas dissertativas que enriquecem a compreensão da experiência pedagógica investigada.

A primeira questão do questionário buscou aferir o nível de interesse dos estudantes pelas aulas de língua inglesa na atualidade, utilizando uma escala que variava de “Muito baixo” a “Muito alto”. Dos 47 questionários aplicados, 25 alunos (53,19%) classificaram seu interesse como “Médio”, 17 (36,17%) como “Alto”, 2 (4,26%) como “Muito alto”, enquanto 2 (4,26%) como “Baixo” e 1 (2,13%) “Muito baixo”.

As justificativas para os níveis mais baixos indicaram diferentes dificuldades: o aluno que assinalou “Muito baixo” afirmou não ter aprendido inglês adequadamente na escola anterior; entre os que escolheram “Baixo”, um considerou a língua “muito complicada” e outro a avaliou como “fácil demais”.

Já entre as justificativas para a opção “Alto”, destacaram-se percepções positivas relativas ao dinamismo e à motivação nas aulas, como “gosto das aulas e da parte divertida de ensinar as práticas, os jogos e brincadeiras deixam mais interessante”, “o jeito que a professora trabalha deixa as pessoas mais ligadas e focadas nas aulas”, “são aulas dinâmicas que me interessam” e, “pois, eu gosto das aulas e acho muito divertido”.

Já entre as respostas que assinalaram “Médio”, prevaleceram avaliações que combinam o gosto pela disciplina com dificuldades para compreender o idioma, como “gosto muito das aulas, mas não consigo compreender muito a língua”, “tenho muita dificuldade com o inglês” e a justificativa referente à perda de parte da base do Ensino Fundamental em função do afastamento da professora da escola anterior. Essa diversidade de respostas revela um panorama heterogêneo, no qual, o interesse está associado tanto a fatores afetivos quanto a desafios relativos à aprendizagem efetiva do inglês.

A segunda questão do questionário investigou a percepção dos alunos acerca da abrangência das aulas de língua inglesa, questionando se elas extrapolam o ensino tradicional de gramática e vocabulário. Dentre os 47 respondentes, 41 (87,23%) indicaram “Sim”, 2 (4,26%) assinalaram “Em parte” e 4 (8,51%) “Não”. As justificativas dadas pelos que responderam “Sim” revelam um entendimento ampliado sobre o papel das aulas, destacando que “a língua inglesa mostra acontecimentos, tradições e nos traz mais conhecimento sobre o mundo, não ficando preso no vocabulário e na gramática” e que as atividades “nos fazem tentar entender outras culturas”.

Alguns relatos enfatizam o dinamismo e a diversidade cultural presentes nas aulas, como em “nós temos aulas dinâmicas e divertidas, além de aprendermos sobre diferentes culturas” e “trabalhamos com culturas de diversos países, indo além do vocabulário”. Outros depoimentos reforçam a interdisciplinaridade do ensino, mencionando que “as aulas ensinam além da língua, também ensinam um pouco de história e também sociologia e outras matérias ou até mesmo problemáticas na atualidade”, e “já aprendemos sobre diversos temas sociais e culturais que englobam essa língua”. Ainda, os alunos ressaltaram que o aprendizado aborda temáticas sociais e culturais relevantes, como expressa a fala: “porque

também faz com que a gente conheça outras culturas e outros temas que não são tão falados” e “acredito que as aulas de inglês vão além do ensino de gramática, pois nas aulas, temos temas relacionados à diversidade cultural”.

Um comentário particularmente significativo, que dialoga com pesquisas que apontam a limitação do ensino tradicional do inglês nas escolas ao estudo descontextualizado da gramática, observa que “as aulas de inglês ensinam além do esperado em uma escola”. Entre os que responderam “Em parte”, um aluno esclareceu: “O objetivo até pode ser esse, mas na prática, muitos alunos veem o inglês como uma matéria ‘menos importante’”, evidenciando, assim, a persistência de desafios na valorização do idioma no contexto escolar. Esses resultados indicam que a grande maioria dos estudantes reconhece o caráter intercultural e multidimensional das aulas de língua inglesa.

A terceira pergunta do questionário investigou a frequência com que os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre culturas, costumes e modos de vida de diferentes países e povos durante as aulas de inglês. Entre as respostas, 38 estudantes (80,85%) assinalaram a opção "Frequentemente", enquanto o restante indicou "Às vezes".

Nas justificativas, os alunos relataram exemplos que refletem essa vivência cultural, utilizando expressões como "aprendi da cultura de alguns feriados em diversos países, o que muda entre eles, etc.", "aprendi que o conceito de beleza varia em cada cultura.", "aprendi sobre os feriados e costumes de outras culturas ao redor do mundo", "aprendi sobre os padrões de beleza de diversos países e outros temas como a religiosidade como o templo dos ratos na Índia" e "alguns modos diferentes de cada país celebrar a Páscoa, por exemplo." Esses depoimentos indicam que as aulas proporcionaram um contato significativo com a diversidade cultural, ampliando o repertório dos alunos para além dos aspectos linguísticos formais.

A quarta pergunta do questionário foi: "As discussões realizadas em sala sobre temas como estereótipos, preconceitos, multiculturalidade e diversidade cultural contribuíram para ampliar sua visão de mundo?" As opções de resposta eram: ( ) Sim, muito; ( ) Sim, um pouco; ( ) Pouco; ( ) Não contribuíram. Do total de 47 respondentes, 30 alunos (63,83%) assinalaram “Sim, muito”, 15 (31,91%) escolheram “Sim, um pouco” e 2 (4,26%) indicaram “Pouco”.

Entre as justificativas apresentadas, destacam-se as seguintes declarações dos estudantes: “pois além de melhorar nosso inglês, melhora os conhecimentos pelo mundo em volta”; “sim, pois esses temas devem ser debatidos em ambientes como a escola, para que as pessoas saiam da sua própria realidade e vejam que o mundo tem muitos tipos de pessoas diferentes, em situações diferentes”; “ao trabalhar com as diferenças culturais, consegui observar a diversidade”; e “porque faz a gente refletir a maneira que isso afeta a vida de todos e como faz a gente não ter mais preconceitos”. Esses resultados indicam que as discussões em sala com foco em estereótipos e diversidade cultural foram reconhecidas pela maioria dos alunos como uma

contribuição significativa para a ampliação de sua visão de mundo, evidenciando a eficácia da abordagem adotada no ensino de língua inglesa.

A quinta pergunta do questionário foi: "Após participar dessas atividades, você acredita que passou a respeitar mais ou compreender melhor pessoas de diferentes culturas?" As opções de resposta eram: ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Não sei responder. Do total de 47 respondentes, 35 alunos (74,47%) responderam “Sim”, 2 (4,26%) assinalaram “Não”, justificando que já respeitavam antes, e o restante, 10 alunos (21,27%), indicaram “Não sei responder”.

Entre as justificativas apresentadas pelos estudantes, destacam-se declarações como: “saber o que a cultura é para certo lugar ajuda a compreender e respeitá-la.”; “vi que cada um tem um jeito e sua forma de lidar com as coisas.”; “fiquei com a cabeça mais aberta”; “essas atividades te ajudam a diminuir o individualismo”; “eu sempre respeitei, mas as aulas ajudaram a compreender melhor”; e “porque aprendi a me colocar mais no lugar do outro e se fosse comigo, eu queria que tivesse o mesmo respeito”. Esses dados indicam que a maior parte dos estudantes percebeu um impacto positivo das atividades na ampliação do respeito e da compreensão cultural, reforçando a contribuição dos conteúdos trabalhados para a formação cidadã.

A sexta pergunta do questionário foi: "Como você avalia a experiência da Feira das Nações realizada no CEFET-RJ?" As opções de resposta foram: ( ) Excelente; ( ) Muito boa; ( ) Boa; ( ) Regular; ( ) Ruim. Dos 47 respondentes, 12 alunos (25,53%) avaliaram a experiência como “Excelente”, 10 (21,28%) como “Muito boa”, 12 (25,53%) como “Boa” e 13 (27,66%) como “Regular”. É relevante destacar que nenhuma resposta indicou “Ruim”. Entre os estudantes que assinalaram “Regular”, algumas justificativas apontaram o caráter cansativo do projeto e uma sensação de insegurança por se tratar da primeira experiência com esse tipo de atividade, além de algumas críticas à organização dos grupos.

Por outro lado, aqueles que classificaram a Feira como “Excelente”, “Muito boa” ou “Boa” destacaram seu caráter inovador e enriquecedor, manifestando percepções como “foi muito legal de se fazer e muito diferente”, “muito importante para compreendermos culturas diferentes”, “foi uma atividade completamente diferente do que estamos acostumados”, “foi uma experiência de muito aprendizado sobre novas culturas” e “proporciona/abrange diversas áreas e matérias e jeitos de se apresentar diferentes”. Esses resultados indicam uma avaliação majoritariamente positiva da Feira das Nações, reconhecendo seu papel como oportunidade pedagógica diferenciada e integradora.

A sétima pergunta do questionário indagou: “O que a Feira das Nações mais contribuiu para o seu aprendizado?”, apresentando as opções: ( ) Aprender inglês; ( ) Conhecer novas culturas; ( ) Trabalhar em equipe; ( ) Desenvolver a criatividade; ( ) Refletir sobre diferenças culturais; e ( ) Outro. Os alunos puderam escolher mais de uma alternativa, resultando no seguinte total de respostas: aprender inglês (11), conhecer novas culturas (33), trabalhar em equipe (18), desenvolver a criatividade (22), refletir sobre diferenças

culturais (14) e outros (3), que incluíram justificativas como “comer coisas diferentes”, “rir com os meus amigos e me divertir fazendo as maquetes” e “notas em outras matérias”.

Entre as justificativas apresentadas, alguns alunos destacaram que “foi necessário desenvolver a criatividade para ornamentar a sala de aula de acordo com a cultura do país”, “foi uma experiência diferente e boa para o aprendizado”, “foi muito legal, aprendi muito sobre outras culturas”, “não sou bom com equipes, então, tive que aprender muito isso” e “conheci e entendi a importância de muitas culturas, além de praticar muito o inglês”. Esses depoimentos evidenciam que a Feira das Nações foi percebida como um espaço rico e multifacetado, contribuindo simultaneamente para o aprendizado linguístico, cultural e para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e criativas.

A oitava pergunta do questionário foi: "Você considera que aprender inglês por meio de temas culturais e sociais torna as aulas mais interessantes?", oferecendo as opções: ( ) Sim, muito mais interessantes; ( ) Sim, um pouco mais interessantes; ( ) Não faz diferença; ( ) Não. Dos 47 respondentes, 36 alunos assinalaram “Sim, muito mais interessantes” e 11 optaram por “Sim, um pouco mais interessantes”. Não houve respostas que indicaram “Não faz diferença” ou “Não”, nem justificativas adicionais, já que a pergunta não previa espaço para explicações. Esses resultados evidenciam um consenso claro entre os estudantes sobre a importância dos temas culturais e sociais para tornar as aulas de inglês mais atrativas e envolventes.

A nona pergunta do questionário foi totalmente aberta: “Qual atividade ou tema trabalhado nas aulas de inglês mais marcou você nos últimos dois anos?”. As respostas foram bastante variadas, refletindo a diversidade de experiências dos alunos. Destacam-se 18 menções à Feira das Nações, considerada uma atividade marcante por muitos estudantes. Sete alunos citaram o trabalho com o vídeo TED Talk “The danger of a single story”, da autora Chimamanda Ngozi Adichie (2009). Outros temas que se destacaram foram os seminários sobre padrões de beleza pelo mundo (9 citações) e a análise da música “They don’t really care about us”, de Michael Jackson (6 citações). Também foram mencionados, entre outros, o trabalho sobre povos indígenas do estado do Rio de Janeiro (2 citações), a abordagem sobre o templo dos ratos na Índia (8 citações) e o estudo de como a Páscoa é celebrada em diferentes países (4 citações). Esses resultados demonstram a pluralidade de temas culturais e sociais abordados nas aulas de inglês e a relevância dessas atividades na vivência dos alunos.

Na décima pergunta, tivemos: “Na sua opinião, qual é a principal importância das aulas de inglês na escola?”, com as opções: ( ) Aprender gramática; ( ) Aprender a se comunicar em inglês; ( ) Conhecer outras culturas; ( ) Preparar-se para o mercado de trabalho; ( ) Tornar-se uma pessoa mais crítica e consciente; e ( ) Outro. Muitos alunos assinalaram mais de uma alternativa ou todas as opções. O número de respostas por alternativa foi: aprender gramática (10), aprender a se comunicar em inglês (29), preparar-se para o mercado de trabalho (14), tornar-se uma pessoa mais crítica e consciente (11), conhecer outras

culturas (16) e outro, com a justificativa “viajar para lugares que tenham o inglês” (2). Esses resultados indicam que os estudantes percebem que o ensino de inglês vai muito além da gramática, tendo objetivos relacionados à comunicação, à ampliação cultural, à preparação profissional e ao desenvolvimento crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ressaltou a importância da dimensão intercultural no ensino de língua inglesa no Ensino Médio público, evidenciando que práticas pedagógicas integradas e interdisciplinares promovem uma aprendizagem significativa para a formação de sujeitos críticos, éticos e culturalmente competentes.

Os dados coletados no CEFET-RJ, campus Valença, indicam que a maior parte dos alunos reconhece que as aulas vão muito além da gramática, ampliando seu repertório cultural, a sensibilidade para a diversidade e o respeito às diferenças, em consonância com as competências situadas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A experiência da Feira das Nações, em particular, destacou-se como uma estratégia eficaz para materializar as orientações curriculares, integrando conteúdos linguísticos a experiências culturais e trabalhos colaborativos. Essa ação interdisciplinar revelou-se fundamental para o engajamento dos estudantes, promovendo não apenas o aprendizado do idioma, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, criatividade e consciência intercultural.

Na perspectiva teórica, os resultados reforçam preceitos de autores como Morin (2000) e Byram (2008), que defendem educação linguística centrada na complexidade, no diálogo intercultural e na formação cidadã. Ademais, a articulação de dimensões sociais e políticas no ensino da língua, alinhada a estudos de Fairclough (2010) e Canagarajah (2013), reitera a função crítica do ensino de inglês na promoção da justiça social e da reflexão ética.

Por fim, pode-se refletir que a incorporação consistente de temas sociais e interculturais no currículo de inglês se mostra uma via indispensável para superar o ensino tradicional restrito à gramática, respondendo tanto às orientações nacionais quanto às demandas de uma sociedade globalizada e pluralista.

Assim, este trabalho leva a concluir que o ensino de inglês no Ensino Médio público ganha efetividade e significação ao conectar a língua com as múltiplas realidades culturais e sociais vividas e percebidas pelos alunos, consolidando-se como um espaço formativo amplo e transformador.

REFERÊNCIAS

ACÁCIO, T. M. **A disciplina de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas brasileiras**: uma revisão sistemática da literatura. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

BEANE, J. A. **Interdisciplinary curriculum**: design and implementation. 2. ed. Alexandria: ASCD, 1997.

BENNETT, M. J. Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: KIM, Y. Y. (ed.). **The International Encyclopedia of Intercultural Communication**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2017. p. 1–10.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Edited and introduced by John B. Thompson. Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, v. 34, n. 5, p. 516-535, 2013.

_____. **Negotiating Translingual Literacy**: an Ethnographic Study of Immigrant Students. Routledge, 2013.

CANDAU, V. M. F. Educação intercultural crítica: caminhos para a justiça social. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 967-985, 2012.

CRUZ, L. de A. A aplicabilidade das diretrizes propostas pela BNCC no ensino de Língua Inglesa em uma escola pública. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 9, 2022.

DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. 3. ed. London: Routledge, 2010.

FERNANDEZ, L. S. O acesso à língua inglesa nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas. **Revista Babel**, 2023.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan, 2014.

GRADDOL, D. **English Next**. London: British Council, 2006.

HORNBERGER, N. H. **Continua of biliteracy**: an Ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. Multilingual Matters, 2003.

KLEIN, J. T. **Interdisciplinarity**: history, theory, and practice. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

LEFFA, V. Z. **Linguagem e poder no ensino**. Vozes/Pontes, 2011.

LIMA, M. G. S. Ensino público de inglês: desafio entre gramática e cultura. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 1243-1260, 2011.

MAURER, B. Quelles méthodes d'Enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique? In: CALVET, L.-J.; DUMONT, P. **L'enquête sociolinguistique**. Paris: L'Harmattan, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.

MOITA LOPES, L. P. da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. da. O conflito cultural em sala de aula: intervenção pedagógica e consciência crítica. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 275-287, 2004.

OECD. **Global competence for an inclusive world**. Paris: OECD Publishing, 2018.

_____. **Preparing youth for inclusive societies**: the role of global competence. Paris: OECD Publishing, 2025.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. The politics of English teaching. **ELT Journal**, v. 59, n. 3, p. 317-319, 2005.

SALGADO, A. **Educação linguística crítica**: práticas reflexivas e engajadas. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

_____. Dimensão crítica e ensino de línguas: perspectivas atuais. **Revista Linguagens**, v. 17, p. 45-59, 2021.

SIQUEIRA, M. de O. Identidade e linguagem na construção intercultural. **Revista Língua & Literatura**, v. 13, n. 2, p. 89-102, 2013.

SILVA, J. C. da. A dimensão intercultural no ensino de línguas: formação de sujeitos críticos e reflexivos. **Educação em Foco**, v. 23, n. 2, p. 240-265, 2016.

SOARES, M. A interdisciplinaridade nos currículos escolares: desafios e perspectivas. **Educação em Revista**, v. 20, n. 35, p. 75-84, 2004.

UNESCO. **Education for international understanding**: policies and practices for peace and human rights. Paris: UNESCO Publishing, 2023.

DISLEXIA E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SUPERAR BARREIRAS

DYSLEXIA AND LITERACY: CHALLENGES AND EDUCATIONAL PRACTICES IN INCLUSIVE CONTEXTS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-050

Claucione Soares Telles
Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva - FAVENI
E-mail: claucionetelles@gmail.com

Elizama Alves de Aquino
Graduação em Pedagogia - UNIVAG
E-mail: aquiprof@gmail.com

Siane Ciocari
Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica - RHEMA Educação
E-mail: sciocari13@gmail.com

Manoel Pessôa da Silva
Graduação em Letras - Português e Espanhol – UFMS
E-mail: pessoapoliedro2022@gmail.com

Istelina Helena da Silva
Pós-graduação em Alfabetização e Letramento – FAMEESP
E-mail: helenaistelina@gmail.com

Odania Ferreira da Silva França
Graduação em Pedagogia - UNEMAT
E-mail: odaniafranca@gmail.com

Carla Adriana da Silva Martins Struck
Pós-graduação em Educação Infantil e Psicopedagogia Clínica e Institucional
E-mail: carlamstruck@gmail.com

Euridice Soares Rissato
Pós-graduação em Psicopedagogia Clinica - Faculdade Invest
E-mail: mariasoares_15@hotmail.com

Resumo

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica que afeta principalmente a leitura, escrita e ortografia, sem estar relacionada à inteligência ou à motivação do aluno. No processo de alfabetização, crianças com dislexia enfrentam barreiras que podem comprometer seu desempenho acadêmico e emocional. Este artigo discute os principais desafios da alfabetização de alunos com dislexia, apresenta práticas educacionais eficazes e destaca a importância da formação docente, da parceria entre

escola e família e do uso de tecnologias assistivas. Conclui-se que a alfabetização inclusiva é um direito fundamental e que a dislexia deve ser compreendida como uma forma diferente de aprender, exigindo estratégias pedagógicas específicas e acolhedoras.

Palavras-chave: Alfabetização; Dislexia; Formação Docente; Inclusão; Práticas Educacionais.

Abstract

Dyslexia is a specific learning disorder of neurobiological origin that primarily affects reading, writing, and spelling, without being related to intelligence or motivation. In the literacy process, children with dyslexia face barriers that may compromise their academic and emotional development. This article discusses the main challenges of literacy for students with dyslexia, presents effective educational practices, and highlights the importance of teacher training, school-family partnership, and the use of assistive technologies. It concludes that inclusive literacy is a fundamental right and that dyslexia should be understood as a different way of learning, requiring specific and supportive pedagogical strategies.

Keywords: Dyslexia; Educational Practices; Inclusion; Literacy; Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, pois representa o momento em que a criança adquire as ferramentas necessárias para compreender e interagir com o mundo escrito. Entretanto, para alguns estudantes, esse processo pode ser marcado por desafios específicos, como é o caso da dislexia. A dislexia é um transtorno de aprendizagem de origem neurobiológica que afeta principalmente a capacidade de reconhecer palavras de forma precisa e fluente, além de dificultar a decodificação e a ortografia. Essas dificuldades não estão relacionadas à inteligência ou à motivação do aluno, mas sim a diferenças na forma como o cérebro processa a linguagem.

No ambiente escolar, a presença da dislexia pode gerar barreiras significativas, especialmente em um sistema educacional que muitas vezes valoriza a rapidez na leitura e escrita como indicadores de sucesso. Crianças com dislexia podem enfrentar frustrações, baixa autoestima e até exclusão social se não houver compreensão e apoio adequado por parte dos educadores e da comunidade escolar. Por isso, é essencial que a alfabetização seja pensada de maneira inclusiva, com práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos modos de aprender e que ofereçam estratégias específicas para superar essas barreiras.

Além do aspecto pedagógico, a dislexia também traz implicações sociais e emocionais. O aluno que não recebe suporte adequado pode desenvolver sentimentos de inadequação e rejeição, o que compromete não apenas seu desempenho escolar, mas também sua formação como indivíduo. Nesse sentido, a escola

tem um papel crucial: mais do que ensinar a ler e escrever, deve promover um ambiente de acolhimento, valorizando as potencialidades de cada criança e combatendo estigmas que ainda cercam os transtornos de aprendizagem.

Portanto, discutir dislexia e alfabetização não é apenas abordar um desafio pedagógico, mas também refletir sobre o compromisso da educação com a equidade e a inclusão. Ao adotar práticas educacionais inovadoras e sensíveis às necessidades individuais, é possível transformar o processo de alfabetização em uma experiência positiva, que valorize o potencial de cada estudante e garanta o direito de aprender em condições justas e significativas.

2 DESENVOLVIMENTO

A alfabetização de crianças com dislexia exige metodologias diferenciadas que respeitem o ritmo individual e ofereçam múltiplas formas de aprendizagem. Segundo Costa e Barbosa (2022), práticas multissensoriais, que envolvem estímulos visuais, auditivos e táteis, favorecem a fixação de conteúdos e ampliam as possibilidades de compreensão da linguagem escrita. Esse tipo de abordagem permite que o estudante utilize diferentes canais perceptivos, tornando o processo mais acessível e dinâmico.

Outro recurso amplamente reconhecido é o ensino fônico estruturado, que enfatiza a relação entre fonemas e grafemas. Santos (2021) destaca que essa prática fortalece a consciência fonológica, considerada uma das principais dificuldades enfrentadas por alunos com dislexia. Ao compreender a lógica da escrita, o estudante reduz erros de leitura e ortografia, o que contribui para um avanço mais consistente na alfabetização.

Além disso, o uso de tecnologias assistivas tem se mostrado um aliado importante. Softwares de leitura, audiolivros e aplicativos educativos ampliam o acesso ao conhecimento e promovem maior autonomia para o aluno. Costa e Barbosa (2022) ressaltam que tais ferramentas não substituem o ensino tradicional, mas funcionam como suporte complementar, permitindo que o estudante acompanhe conteúdos de forma mais inclusiva.

A intervenção precoce também é apontada como fundamental. Quanto mais cedo a dislexia é identificada, maiores são as chances de sucesso no processo de alfabetização, evitando frustrações e baixa autoestima (Costa; Barbosa, 2022). Nesse sentido, os mesmos autores afirmam que a formação docente desempenha papel crucial. Muitos professores ainda não recebem preparo suficiente para lidar com a dislexia em sala de aula, o que pode gerar insegurança e práticas inadequadas. Investir em formação continuada é essencial para que o educador compreenda as características da dislexia e aplique estratégias pedagógicas eficazes.

Outro aspecto relevante é a parceria entre escola e família. Santos (2021) enfatiza que o processo de alfabetização não acontece apenas dentro da sala de aula, mas se estende ao ambiente doméstico, onde

a criança precisa de apoio e incentivo. A leitura compartilhada, os jogos educativos e o reforço da autoestima são práticas que fortalecem o aprendizado e criam uma rede de suporte emocional e pedagógico.

É importante destacar que a inclusão de alunos com dislexia no processo de alfabetização não depende apenas de metodologias específicas, mas também de uma mudança de postura pedagógica. A escola precisa adotar uma visão que valorize a diversidade e reconheça que cada estudante possui um ritmo próprio de aprendizagem. De acordo com Santos (2021), quando o professor compreende que a dislexia não é sinônimo de incapacidade, mas sim uma forma distinta de processar a linguagem, ele passa a enxergar o aluno como sujeito ativo e capaz de desenvolver suas habilidades, desde que receba o suporte adequado.

Outro aspecto que merece atenção é o impacto emocional da dislexia no processo de alfabetização. Crianças que enfrentam dificuldades sem apoio podem desenvolver sentimentos de frustração e rejeição, comprometendo não apenas o desempenho escolar, mas também sua formação como indivíduo. Costa e Barbosa (2022) ressaltam que práticas educacionais inclusivas devem ir além da técnica, promovendo também o fortalecimento da autoestima e da motivação. Nesse sentido, a alfabetização de alunos com dislexia deve ser entendida como um processo integral, que envolve tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional, garantindo que o estudante se sinta acolhido e valorizado.

Por fim, é necessário compreender que a dislexia não deve ser vista como uma limitação, mas como uma forma diferente de aprender. Muitos indivíduos com dislexia desenvolvem habilidades criativas, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas de maneira inovadora. Ao reconhecer essas potencialidades e oferecer práticas educacionais adequadas, a alfabetização deixa de ser um processo excludente e passa a ser uma oportunidade de valorização da diversidade (Costa; Barbosa, 2022).

3 PERSPECTIVAS E DESAFIOS FUTUROS

Um dos grandes desafios para o futuro da alfabetização de crianças com dislexia é a criação de políticas públicas que garantam recursos pedagógicos e tecnológicos acessíveis em todas as escolas. Costa e Barbosa (2022) apontam que, embora existam metodologias eficazes, sua aplicação ainda é limitada pela falta de investimento e pela desigualdade entre instituições de ensino. Assim, é fundamental que governos e gestores educacionais priorizem a inclusão, assegurando que práticas inovadoras não fiquem restritas a contextos privilegiados (Nascimento, 2023).

Além disso, a pesquisa científica sobre dislexia precisa ser constantemente ampliada e divulgada. Nascimento (2023) destaca que muitos avanços na área ainda não chegam às salas de aula, seja por falta de formação docente ou pela ausência de materiais adaptados. A aproximação entre universidades, escolas e famílias pode contribuir para que o conhecimento produzido seja transformado em práticas pedagógicas concretas, fortalecendo o processo de alfabetização e garantindo que os estudantes com dislexia tenham oportunidades reais de sucesso acadêmico e pessoal.

Outro desafio que precisa ser enfrentado é a escassez de materiais didáticos adaptados para alunos com dislexia. Embora existam iniciativas pontuais, muitas escolas ainda utilizam recursos tradicionais que não contemplam as necessidades desses estudantes. Santos (2021) observa que a produção de livros, jogos e atividades pedagógicas acessíveis é fundamental para que o processo de alfabetização seja inclusivo e eficaz. Dessa forma, investir em materiais específicos pode reduzir significativamente as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar.

Além disso, é necessário ampliar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, pedagogia e neurociência. Costa e Barbosa (2022) defendem que a interdisciplinaridade é essencial para compreender a complexidade da dislexia e propor soluções mais completas. A integração entre profissionais de saúde e educação possibilita diagnósticos mais precisos, intervenções pedagógicas adequadas e acompanhamento contínuo, garantindo que o aluno receba suporte integral em seu processo de alfabetização.

A formação de redes colaborativas entre escolas, universidades e centros de pesquisa é outro caminho promissor para enfrentar os desafios da alfabetização de crianças com dislexia. Santos (2021) ressalta que a troca de experiências e a construção de projetos interinstitucionais podem gerar práticas pedagógicas mais eficazes e adaptadas à realidade de diferentes contextos educacionais. Essa articulação fortalece a produção de conhecimento e amplia a disseminação de estratégias inovadoras, beneficiando diretamente os estudantes.

Além disso, é necessário investir em campanhas de sensibilização voltadas para a sociedade em geral. Muitas vezes, a falta de informação sobre a dislexia contribui para preconceitos e estigmatização dos alunos. Costa e Barbosa (2022) defendem que a conscientização pública é essencial para que a comunidade escolar e familiar compreenda as necessidades específicas desses estudantes e ofereça apoio adequado. Dessa forma, o futuro da alfabetização inclusiva depende não apenas de avanços pedagógicos, mas também da construção de uma cultura social que valorize a diversidade e promova a equidade.

4 TIPOS E SUGESTÕES DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Entre as práticas educacionais voltadas para a alfabetização de crianças com dislexia, destacam-se os métodos multissensoriais, que utilizam estímulos visuais, auditivos e táteis para facilitar a aprendizagem. Costa e Barbosa (2022) ressaltam que esse tipo de abordagem amplia as possibilidades de compreensão da linguagem escrita, tornando o processo mais dinâmico e acessível. Por exemplo, associar sons a imagens ou trabalhar letras com materiais manipuláveis ajuda a criança a fixar conteúdos de forma mais eficaz (Mauricio; Assunção; Coelho, 2026).

Outra prática recomendada é o ensino fônico estruturado, que enfatiza a relação entre fonemas e grafemas. Santos (2021) afirma que essa metodologia fortalece a consciência fonológica, considerada uma

das principais dificuldades enfrentadas por alunos com dislexia. Ao compreender a lógica da escrita, o estudante reduz erros de leitura e ortografia, avançando de maneira mais consistente no processo de alfabetização.

Além disso, o uso de tecnologias assistivas tem se mostrado um recurso valioso. Softwares de leitura, audiolivros e aplicativos educativos oferecem suporte adicional, permitindo que o aluno acompanhe conteúdos de forma mais autônoma. Santos (2021) destaca que essas ferramentas não substituem o ensino tradicional, mas funcionam como complemento, ampliando o acesso ao conhecimento e promovendo inclusão.

Também é fundamental a intervenção precoce, que aumenta as chances de sucesso na alfabetização e previne frustrações. A identificação da dislexia nos primeiros anos escolares possibilita a aplicação de estratégias adequadas desde o início, evitando que o aluno acumule dificuldades ao longo da vida escolar (Costa; Barbosa, 2022).

Além das metodologias já mencionadas, é relevante destacar a importância da avaliação contínua e personalizada. Santos (2021) afirma que acompanhar o progresso do aluno com dislexia por meio de avaliações diagnósticas e formativas permite identificar avanços e dificuldades específicas, possibilitando ajustes nas estratégias pedagógicas. Esse acompanhamento individualizado garante que o processo de alfabetização seja mais eficaz e respeite o ritmo de cada estudante.

Outro aspecto fundamental é a valorização das habilidades criativas e cognitivas dos alunos com dislexia. Costa e Barbosa (2022) ressaltam que muitos desses estudantes apresentam grande potencial em áreas como artes, pensamento crítico e resolução de problemas. Ao incluir atividades que estimulem essas competências, a escola não apenas fortalece a autoestima do aluno, mas também promove uma aprendizagem mais significativa e integrada. Dessa forma, as práticas educacionais deixam de focar apenas nas dificuldades e passam a reconhecer e desenvolver as potencialidades de cada criança.

Uma prática que também merece destaque é o uso de atividades lúdicas e jogos pedagógicos. Santos (2021) observa que o brincar pode ser um recurso poderoso para estimular a leitura e a escrita em crianças com dislexia, pois reduz a ansiedade e torna o processo de aprendizagem mais prazeroso. Jogos de memória, atividades com rimas e desafios de associação entre imagens e palavras são exemplos de estratégias que favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica e da fluência leitora.

Além disso, a adaptação curricular é uma medida necessária para garantir que os alunos com dislexia tenham acesso ao conhecimento em condições de equidade. Costa e Barbosa (2022) defendem que flexibilizar prazos, oferecer avaliações diferenciadas e utilizar recursos visuais e auditivos complementares são práticas que contribuem para a inclusão efetiva. Essa adaptação não significa reduzir a qualidade do ensino, mas sim reconhecer que diferentes estudantes necessitam de diferentes caminhos para alcançar os mesmos objetivos educacionais.

Por fim, a criação de um ambiente escolar inclusivo é indispensável. Professores capacitados, práticas pedagógicas adaptadas e uma postura acolhedora da escola contribuem para que o aluno se sinta valorizado e motivado. Santos (2021) reforça que a parceria entre escola e família é essencial, pois o apoio emocional e pedagógico oferecido em casa fortalece o aprendizado e promove autoestima.

5 CONSIDERAÇOES FINAIS

A dislexia, embora represente um desafio significativo no processo de alfabetização, não deve ser encarada como um obstáculo intransponível. Com práticas pedagógicas adequadas, metodologias multissensoriais, uso de tecnologias assistivas e formação docente contínua, é possível garantir que crianças com dislexia tenham acesso a uma educação de qualidade. Como afirmam Santos (2021) e Costa e Barbosa (2022), superar essas barreiras significa não apenas ensinar a ler e escrever, mas também promover autoestima, autonomia e inclusão.

Além disso, é fundamental compreender que a alfabetização de alunos com dislexia exige uma abordagem integral, que considere tanto o aspecto cognitivo quanto o emocional. Os mesmos autores acima citados destacam que destaca que o fortalecimento da autoestima e da motivação é tão importante quanto o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, a escola deve assumir o papel de espaço acolhedor, capaz de valorizar as potencialidades dos estudantes e combater estigmas que ainda cercam os transtornos de aprendizagem.

A alfabetização de crianças com dislexia é um processo que exige sensibilidade, conhecimento e compromisso com a inclusão. Como ressaltam Santos (2021) e Costa e Barbosa (2022), não basta aplicar técnicas pedagógicas; é necessário compreender que cada estudante possui um modo singular de aprender e que a escola deve estar preparada para acolher essa diversidade. Nesse sentido, práticas educacionais adaptadas, aliadas ao uso de tecnologias assistivas e à formação docente contínua, representam caminhos concretos para superar barreiras e garantir que o direito à educação seja efetivamente universal.

Outro ponto essencial é reconhecer que a dislexia não define o potencial de uma criança, mas apenas indica que ela precisa de estratégias diferenciadas para aprender. Santos (2021) enfatiza que, quando o ambiente escolar valoriza as habilidades criativas e cognitivas desses alunos, promove não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento integral. Assim, a conclusão que se impõe é que a educação inclusiva não é um favor, mas uma obrigação ética e social, capaz de transformar vidas e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, a construção de uma educação inclusiva passa pela articulação entre políticas públicas, formação docente, práticas pedagógicas inovadoras e envolvimento da família. Somente por meio dessa rede de apoio será possível garantir que a alfabetização seja um direito efetivamente universal, capaz de

respeitar a diversidade e promover equidade. A dislexia, longe de ser um limite, pode se tornar uma oportunidade para repensar a educação e torná-la mais humana, justa e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Rafaela Vitória Linhares da; BARBOSA, Maria José. **O processo de alfabetização de crianças com dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69961 . Acesso em: 07 jul. 2026.

MAURÍCIO, Brenda de Oliveira; ASSUNÇÃO, Maria Vitória Scacabarozzi; COELHO, Irene da Silva. **Dislexia na escola** – metodologias para ajudar a criança a ler e escrever. Anais do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica, Universidade Santa Cecília, 2026. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14050796. Acesso em: 07 jul. 2026.

NASCIMENTO, Aldinéia Beatriz de Oliveira. **Análise bibliográfica sobre estratégias pedagógicas para crianças com dislexia**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32632 . Acesso em: 07 jul. 2026.

SANTOS, Ana Clara Felix. **Dislexia e alfabetização**: caminhos e práticas. 2021. 23 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023. Disponível em: http://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/6164 . Acesso em: 07 jul. 2026.

TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SPECIFIC LEARNING DISORDERS: PEDAGOGICAL INTERVENTIONS IN BASIC EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-051

Jaqueline Ferreira da Silva
Pós-graduação em Psicopedagogia - UniSerra
E-mail: jaqueferreirasilva92@gmail.com

Lozinete Luzia Santana
Licenciatura em Pedagogia - Faculdade Única
E-mail: lozinete.luzia@gmail.com

Maira Comparini Xavier
Complementação pedagógica em Pedagogia - Faculdade de Educação Regional Serrana
E-mail: maira.comparini@hotmail.com

Genival Francisco de Carvalho
Graduação em Ciências Contábeis – UFT
E-mail: gennivalcarvalho@gmail.com

Luana Garcia Bernardes
Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Ludopedagogia - Universidade Candido
E-mail: Mendes luana_garcia13@hotmail.com

Odania Frreira da Silva França
Graduação em Pedagogia - UNEMAT
E-mail: odaniafranca@gmail.com

Siane Ciocari
Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Rhema de Educação
E-mail: sciocari13@gmail.com

Fabio José Antonio da Silva
Doutorado em Educação Física – UEL
E-mail: fjas8@hotmail.com

Resumo

Este artigo aborda os Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEA), como dislexia, disgrafia e discalculia, destacando os desafios enfrentados na Educação Básica e as principais estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão escolar. A análise enfatiza a importância da intervenção precoce, da formação continuada dos professores, da participação da família e da implementação de políticas públicas consistentes. Além disso, discute-se o papel das tecnologias digitais, da avaliação inclusiva e das práticas

colaborativas como ferramentas que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes. O estudo conclui que a escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como riqueza e garante condições reais de aprendizagem para todos.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação Docente; Inclusão Escolar; Intervenções Pedagógicas; Transtornos Específicos da Aprendizagem.

Abstract

This article addresses Specific Learning Disorders (SLD), such as dyslexia, dysgraphia, and dyscalculia, highlighting the challenges faced in Basic Education and the main pedagogical strategies used to promote school inclusion. The analysis emphasizes the importance of early intervention, continuous teacher training, family participation, and the implementation of consistent public policies. In addition, the role of digital technologies, inclusive assessment, and collaborative practices is discussed as tools that foster the integral development of students. The study concludes that an inclusive school is one that recognizes diversity as a source of richness and ensures real learning opportunities for all.

Keywords: Basic Education; Pedagogical Interventions; School Inclusion; Specific Learning Disorders; Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

Os Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEA) constituem um conjunto de dificuldades que afetam habilidades fundamentais como leitura, escrita e cálculo, sem que haja comprometimento da inteligência global ou da oportunidade de aprendizagem. Entre os mais conhecidos estão a dislexia, a disgrafia e a discalculia, que se manifestam de formas distintas, mas impactam diretamente o desempenho escolar e a autoestima dos estudantes.

Na Educação Básica, esses transtornos representam um desafio para professores e gestores, pois exigem práticas pedagógicas diferenciadas e uma compreensão ampla sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A escola, como espaço de formação integral, deve assumir o papel de identificar precocemente sinais de dificuldades, promover intervenções adequadas e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

Outro aspecto relevante é que os TEA não se apresentam de forma homogênea: cada estudante manifesta dificuldades específicas e em diferentes intensidades. Isso significa que não existe uma única estratégia pedagógica capaz de atender a todos os casos, mas sim a necessidade de um olhar atento e individualizado. A personalização das práticas educativas, aliada ao uso de metodologias ativas e recursos

tecnológicos, pode favorecer a superação de barreiras e estimular o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno.

Além disso, é importante destacar que a formação continuada dos professores é um fator determinante para o sucesso das intervenções pedagógicas. Educadores bem preparados conseguem compreender melhor os sinais dos transtornos, adaptar suas práticas e construir ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Nesse sentido, investir em capacitação docente e em políticas públicas voltadas para a inclusão é essencial para garantir que os estudantes com TEA tenham não apenas acesso à escola, mas também condições reais de aprendizagem e desenvolvimento pleno.

2 DESENVOLVIMENTO

As intervenções pedagógicas voltadas para os Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEA) devem ser planejadas de forma intencional e adaptada às necessidades individuais dos estudantes. Estudos recentes apontam que práticas fundamentadas na neuropsicopedagogia e na neurociência favorecem melhorias na atenção, concentração e desempenho escolar, além de estimular o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos .

Um dos pilares dessas intervenções é a personalização do ensino, que envolve metodologias diferenciadas, como o uso de recursos visuais, jogos educativos, materiais manipulativos e tecnologias digitais. Essas estratégias tornam o conteúdo mais acessível e significativo, especialmente para alunos com dislexia ou discalculia. Além disso, práticas fonológicas e programas estruturados como o Modelo RTI (Response to Intervention) têm demonstrado eficácia na mitigação das dificuldades, ao oferecer apoio intensivo e monitoramento contínuo do progresso .

Outro aspecto relevante é a adaptação curricular, que inclui ajustes no ritmo das atividades, flexibilização nas formas de avaliação e valorização dos progressos individuais. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 garante o direito a adaptações curriculares e ao acesso a tecnologias assistivas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a equidade no ambiente escolar . Nesse sentido, a escola deve atuar como espaço inclusivo, onde a diversidade é reconhecida e valorizada.

A formação docente também se mostra essencial para o sucesso das intervenções. Professores capacitados conseguem identificar precocemente os sinais dos transtornos e aplicar metodologias ativas que favorecem a aprendizagem significativa. Pesquisas destacam que a formação interdisciplinar e contínua dos educadores é um fator determinante para superar barreiras teóricas e aplicar ações eficazes de inclusão.

Por fim, é importante ressaltar que as intervenções pedagógicas não devem se restringir ao âmbito escolar. A articulação entre escola, família e profissionais especializados (psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos) forma uma rede de apoio que potencializa os resultados. Essa abordagem integrada contribui para o fortalecimento da autoestima dos estudantes e para a construção de ambientes de ensino acolhedores,

capazes de promover não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional

A utilização de tecnologias digitais tem se mostrado uma ferramenta poderosa no apoio a estudantes com Transtornos Específicos da Aprendizagem. Softwares de leitura, aplicativos de apoio à escrita e plataformas interativas permitem que os alunos desenvolvam suas habilidades de forma mais autônoma e motivadora. De acordo com Alves e Silva (2020), o uso de recursos tecnológicos adaptados contribui para a inclusão, pois amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento e favorece a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Outro ponto fundamental é a educação socioemocional, que deve caminhar junto às intervenções pedagógicas. Crianças com TEA frequentemente enfrentam frustrações e baixa autoestima devido às dificuldades acadêmicas. Trabalhar competências como resiliência, empatia e autoconfiança é essencial para que esses alunos se sintam valorizados e integrados ao ambiente escolar. Conforme destaca Ciasca (2018), o suporte emocional e a valorização das conquistas individuais são tão importantes quanto o desenvolvimento das habilidades cognitivas, pois garantem uma formação integral e inclusiva.

A avaliação contínua é outro elemento indispensável nas intervenções pedagógicas voltadas para os TEA. Mais do que verificar resultados finais, é necessário acompanhar o processo de aprendizagem, identificando avanços e dificuldades em tempo real. Segundo Ciasca (2018), a avaliação diagnóstica e formativa permite ao professor ajustar suas estratégias pedagógicas, garantindo que o estudante receba o suporte adequado em cada etapa do desenvolvimento escolar. Essa prática contribui para que o aluno não seja rotulado por suas dificuldades, mas reconhecido por seus progressos.

Além disso, a colaboração interdisciplinar fortalece o trabalho pedagógico. A integração entre professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos e a elaboração de planos de intervenção mais eficazes. De acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a abordagem interdisciplinar é fundamental para que os estudantes com TEA recebam apoio integral, contemplando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Essa articulação entre diferentes áreas do conhecimento amplia as chances de sucesso escolar e promove uma educação verdadeiramente inclusiva.

3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Apesar dos avanços nas pesquisas e nas práticas pedagógicas voltadas para os Transtornos Específicos da Aprendizagem, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados na Educação Básica. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica de professores, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a dificuldade de articulação entre escola e serviços de saúde. Segundo Ciasca (2018), a ausência

de políticas públicas consistentes e de investimentos em capacitação docente compromete a efetividade das ações inclusivas, perpetuando desigualdades no acesso à aprendizagem.

Por outro lado, as perspectivas futuras apontam para uma educação cada vez mais inclusiva e inovadora. A incorporação de metodologias ativas, o uso de tecnologias assistivas e a valorização da diversidade como princípio pedagógico são caminhos promissores. Conforme Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a escola que reconhece e respeita as diferenças cognitivas contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e solidários. Assim, investir em práticas pedagógicas inclusivas é uma forma de transformar a educação em um espaço de equidade e justiça social.

A participação da família é um fator decisivo para o sucesso das intervenções pedagógicas. Quando pais e responsáveis compreendem os transtornos e colaboram com a escola, o processo de aprendizagem torna-se mais efetivo. Segundo Ciasca (2018), a parceria entre família e instituição escolar fortalece a autoestima dos alunos e contribui para a continuidade das estratégias pedagógicas em casa, criando um ambiente de apoio e estímulo constante. Essa integração evita que a criança se sinta isolada em suas dificuldades e promove uma rede de suporte essencial para o seu desenvolvimento.

Outro aspecto relevante é a necessidade de políticas públicas consistentes que garantam recursos e formação adequada para os profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) já prevê a inclusão como princípio fundamental, mas ainda há lacunas na implementação prática. De acordo com Ciasca (2018), sem investimentos em capacitação docente e em materiais pedagógicos adaptados, as escolas enfrentam dificuldades para atender de forma plena os alunos com TEA. Portanto, é imprescindível que gestores educacionais e órgãos governamentais assumam a responsabilidade de criar condições reais para que a inclusão aconteça de maneira efetiva.

A formação continuada dos professores é um dos pontos centrais para garantir a efetividade das práticas inclusivas. Educadores que recebem capacitação específica sobre os Transtornos Específicos da Aprendizagem conseguem identificar sinais precoces, aplicar metodologias diferenciadas e adaptar suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos. Conforme destaca Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a atualização constante dos profissionais da educação é indispensável para que a escola se torne um espaço inclusivo e capaz de atender à diversidade cognitiva presente em sala de aula.

Além disso, é preciso considerar que a inclusão escolar não se limita apenas ao acesso físico à escola, mas envolve a garantia de participação efetiva e significativa dos estudantes com TEA. Isso implica em repensar currículos, metodologias e formas de avaliação, de modo que todos os alunos possam desenvolver suas potencialidades. Segundo Ciasca (2018), a inclusão só se concretiza quando há uma mudança de paradigma, em que a escola deixa de enxergar as dificuldades como limitações e passa a

reconhecê-las como parte da diversidade humana. Essa perspectiva amplia o conceito de aprendizagem e fortalece o compromisso com uma educação democrática e equitativa.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

A formação dos professores é um dos pilares fundamentais para garantir a efetividade das práticas pedagógicas voltadas aos Transtornos Específicos da Aprendizagem. Muitos educadores, ao se depararem com alunos que apresentam dificuldades persistentes em leitura, escrita ou cálculo, sentem-se inseguros por não terem recebido preparo adequado durante sua formação inicial. Nesse sentido, a capacitação continuada torna-se indispensável para que os docentes adquiram conhecimentos teóricos e práticos sobre os TEA e possam aplicar metodologias inclusivas em sala de aula. Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a atualização constante dos profissionais da educação é essencial para que a escola se torne um espaço inclusivo e capaz de atender à diversidade cognitiva presente entre os estudantes.

Além disso, a formação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões socioemocionais e éticas. Professores preparados conseguem identificar precocemente os sinais dos transtornos, adaptar suas práticas pedagógicas e, sobretudo, promover um ambiente escolar acolhedor e motivador. Conforme Ciasca (2018), a inclusão só se concretiza quando há uma mudança de paradigma, em que o professor deixa de enxergar as dificuldades como barreiras e passa a reconhecê-las como parte da diversidade humana. Dessa forma, investir em programas de capacitação e em políticas públicas voltadas para a formação docente é um passo essencial para assegurar que os alunos com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

A implementação de práticas colaborativas em sala de aula também se mostra eficaz no atendimento aos alunos com Transtornos Específicos da Aprendizagem. Atividades em grupo, projetos interdisciplinares e metodologias como a aprendizagem cooperativa permitem que os estudantes compartilhem experiências e aprendam uns com os outros. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre de forma mais significativa quando há interação social, pois o desenvolvimento cognitivo é potencializado pela troca entre pares e pela mediação do professor. Nesse sentido, criar ambientes colaborativos favorece não apenas os alunos com TEA, mas toda a turma, promovendo inclusão e solidariedade.

Outro ponto que merece destaque é a avaliação inclusiva, que deve ir além da mensuração de resultados acadêmicos tradicionais. Avaliar o progresso de alunos com TEA requer instrumentos diversificados, como portfólios, autoavaliações e observações contínuas, que valorizem o esforço e o desenvolvimento individual. Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um processo formativo e emancipador, capaz de orientar o ensino e apoiar o crescimento do estudante. Assim, ao adotar práticas avaliativas mais flexíveis e humanizadas, a escola contribui para reduzir a ansiedade dos alunos e reforçar sua motivação para aprender.

A intervenção precoce é um dos fatores mais determinantes para o sucesso no atendimento aos alunos com Transtornos Específicos da Aprendizagem. Quanto mais cedo as dificuldades são identificadas, maiores são as chances de minimizar seus impactos no percurso escolar. De acordo com Ciasca (2018), a detecção precoce permite que estratégias pedagógicas sejam aplicadas de forma direcionada, evitando que o estudante acumule lacunas de aprendizagem e enfrente problemas emocionais decorrentes de repetidos insucessos. Assim, o papel da escola na observação e encaminhamento adequado é essencial para garantir uma trajetória acadêmica mais positiva.

Outro aspecto que merece atenção é a importância da inclusão social no processo educativo. Alunos com TEA não devem ser vistos apenas sob a ótica das dificuldades acadêmicas, mas como sujeitos integrais que precisam de oportunidades para desenvolver suas habilidades sociais e emocionais. Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a escola inclusiva é aquela que promove experiências coletivas, valoriza a diversidade e cria condições para que todos os estudantes participem ativamente da vida escolar. Dessa forma, a inclusão ultrapassa o campo pedagógico e se torna um compromisso ético e social, capaz de transformar a cultura escolar e a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Transtornos Específicos da Aprendizagem representam um desafio significativo para a Educação Básica, mas também uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas e fortalecer o compromisso com a inclusão. Ao longo do artigo, vimos que estratégias como intervenção precoce, metodologias diferenciadas, avaliação inclusiva, uso de tecnologias digitais e práticas colaborativas são fundamentais para garantir que os alunos com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade. Mais do que superar barreiras acadêmicas, trata-se de promover o desenvolvimento integral, valorizando tanto as competências cognitivas quanto socioemocionais.

Além disso, ficou evidente que a formação continuada dos professores e a articulação entre escola, família e profissionais especializados são pilares indispensáveis para o sucesso das intervenções. A inclusão escolar não pode ser entendida apenas como acesso físico, mas como participação efetiva e significativa, em que cada estudante é reconhecido em sua singularidade. Conforme Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a escola inclusiva é aquela que respeita a diversidade e cria condições para que todos aprendam e convivam em igualdade. Nesse sentido, políticas públicas consistentes e investimentos em capacitação docente são urgentes para transformar a realidade educacional brasileira.

Portanto, discutir os Transtornos Específicos da Aprendizagem e suas intervenções pedagógicas na Educação Básica é reafirmar o compromisso ético e social da educação com a equidade. A escola que acolhe, adapta e valoriza seus alunos contribui não apenas para o sucesso acadêmico, mas para a formação

de cidadãos conscientes, resilientes e solidários. Assim, investir em práticas inclusivas é investir em uma sociedade mais justa e democrática, onde a diversidade é reconhecida como riqueza e não como obstáculo.

A implementação de projetos pedagógicos inclusivos é uma estratégia que pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e equitativo. Projetos que envolvem leitura compartilhada, oficinas de escrita criativa, jogos matemáticos e atividades artísticas permitem que os alunos com TEA participem de forma ativa e significativa. Segundo Ciasca (2018), quando a escola desenvolve projetos coletivos que valorizam diferentes formas de aprender, promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a integração social e cultural dos estudantes.

Outro elemento essencial é a sensibilização da comunidade escolar. Professores, gestores, funcionários e colegas de classe precisam compreender que os Transtornos Específicos da Aprendizagem não são sinônimo de incapacidade, mas sim de diversidade. De acordo com Ciasca (2018), a construção de uma cultura escolar inclusiva depende da conscientização de todos os envolvidos, para que preconceitos sejam superados e os alunos com TEA sejam reconhecidos por suas potencialidades. Essa sensibilização contribui para reduzir estigmas e criar um ambiente de respeito, empatia e cooperação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. S. S.; SILVA, L. G. N. Tecnologias digitais e equidade escolar: caminhos para a aprendizagem inclusiva. **Revista Missioneira**, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/394339235_TECNOLOGIAS_DIGITAIS_E_EQUIDADE_ESCOLAR_CAMINHOS_PARA_A_APRENDIZAGEM_INCLUSIVA. Acesso em: 07 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 07 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 07 jul. 2026.

CIASCA, S. M. **Transtornos de aprendizagem**: diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVAS COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND TEACHER EDUCATION: NEW COMPETENCIES FOR CONTEMPORARY TEACHING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-052

Jessica Souza Lobo da Silveira
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: jessicalobo17@gmail.com

Joelton Enilson Dantas
Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá
E-mail: joelton.jed@gmail.com

Ketlen dos Santos Rocha
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: ketlen-g10@hotmail.com

Paulo Ricardo Souza da Silva
Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: pauloricardosouza002@gmail.com

Sarah Magalhães Dias
Doutoranda em Ciências Florestais pela Universidade de Brasília
E-mail: sarahmd1011@gmail.com

Estanislau de Lima Barros
Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: estanislaubarros31444@student.mustedu.com

Eugênio Jesus Santana
Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: eugeniojsant@gmail.com

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Inteligência Artificial para a formação de professores, discutindo as novas competências profissionais exigidas pela docência contemporânea diante da crescente integração entre educação e tecnologias inteligentes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica fundamentada em produções científicas nacionais e internacionais, além de documentos oficiais relacionados à formação docente, inovação educacional e Inteligência Artificial aplicada à educação. A análise da literatura evidencia que a formação docente precisa incorporar competências relacionadas ao letramento em Inteligência Artificial, à utilização

crítica de tecnologias digitais, à interpretação de dados educacionais, à elaboração de estratégias pedagógicas inovadoras e ao desenvolvimento da ética digital. Os estudos demonstram que a IA potencializa a prática pedagógica ao automatizar tarefas operacionais, apoiar processos avaliativos e favorecer a personalização da aprendizagem, mas ressaltam que sua efetividade depende da atuação crítica, reflexiva e ética do professor. Conclui-se que a Inteligência Artificial não substitui a docência, mas redefine seu perfil profissional, tornando indispensável investir em políticas de formação continuada capazes de preparar professores para utilizar essas tecnologias de forma responsável, crítica e pedagogicamente fundamentada, fortalecendo a qualidade da educação e a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Competências docentes; Educação digital; Formação de professores; Inteligência Artificial.

Abstract

This study aims to analyze the contributions of Artificial Intelligence to teacher education, discussing the new professional competencies required for contemporary teaching in the face of the growing integration between education and intelligent technologies. This is a qualitative study, developed through a bibliographic review based on national and international scientific publications, as well as official documents related to teacher education, educational innovation, and Artificial Intelligence applied to education. The literature analysis shows that teacher education needs to incorporate competencies related to Artificial Intelligence literacy, the critical use of digital technologies, the interpretation of educational data, the development of innovative pedagogical strategies, and digital ethics. The studies demonstrate that AI enhances pedagogical practice by automating operational tasks, supporting assessment processes, and favoring the personalization of learning. However, they also emphasize that its effectiveness depends on the critical, reflective, and ethical role of the teacher. It is concluded that Artificial Intelligence does not replace teaching, but redefines its professional profile, making it essential to invest in continuing education policies capable of preparing teachers to use these technologies in a responsible, critical, and pedagogically grounded manner, strengthening the quality of education and the integral development of students.

Keywords: Artificial Intelligence; Digital education; Teacher education; Teaching competencies.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da Inteligência Artificial (IA) representa uma das mais significativas transformações tecnológicas da contemporaneidade, produzindo impactos expressivos nos sistemas educacionais e redefinindo as competências necessárias ao exercício da docência. A rápida evolução de tecnologias como

Inteligência Artificial generativa, aprendizado de máquina (*machine learning*), processamento de linguagem natural e análise de dados educacionais tem ampliado as possibilidades de personalização da aprendizagem, produção de materiais didáticos, avaliação inteligente e apoio ao planejamento pedagógico. Nesse cenário, a atuação docente deixa de concentrar-se predominantemente na transmissão de conteúdo para assumir funções relacionadas à mediação do conhecimento, curadoria de informações, desenvolvimento do pensamento crítico e utilização ética das tecnologias digitais. Conforme destacam Holmes et al. (2022), a Inteligência Artificial modifica significativamente o papel dos professores ao ampliar sua capacidade de interpretar dados educacionais e desenvolver intervenções pedagógicas mais personalizadas, sem substituir a dimensão humana da educação.

As transformações promovidas pela Inteligência Artificial ocorrem em um contexto marcado pela consolidação da cultura digital e pela necessidade de preparar estudantes para atuar em uma sociedade caracterizada pela automação, pela inovação tecnológica e pela produção intensiva de dados. Nesse cenário, os professores precisam desenvolver novas competências relacionadas ao domínio das tecnologias digitais, à compreensão do funcionamento dos algoritmos, à utilização crítica das ferramentas inteligentes e à promoção da alfabetização em Inteligência Artificial (*AI literacy*). A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao estabelecer a cultura digital como competência geral da Educação Básica, orientando que os estudantes utilizem tecnologias de maneira crítica, ética, criativa e responsável, objetivo que depende diretamente da formação dos docentes.

Paralelamente às oportunidades oferecidas pela IA, ampliam-se os desafios relacionados à ética digital, à privacidade dos dados, aos vieses algorítmicos, à autoria intelectual, à integridade acadêmica e ao uso pedagógico responsável dessas tecnologias. O professor passa a desempenhar papel decisivo na orientação dos estudantes para utilização crítica da Inteligência Artificial, promovendo reflexão sobre limites, potencialidades e implicações sociais do uso dessas ferramentas. A UNESCO (2023) destaca que a formação docente deve preparar os professores para utilizar a Inteligência Artificial de maneira ética, transparente e inclusiva, assegurando que a inovação tecnológica permaneça subordinada aos objetivos pedagógicos e aos princípios dos direitos humanos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores. O domínio técnico das ferramentas digitais, embora importante, mostra-se insuficiente diante da complexidade das transformações educacionais promovidas pela Inteligência Artificial. Torna-se necessário desenvolver competências relacionadas à inovação pedagógica, análise crítica de informações, interpretação de dados educacionais, elaboração de atividades personalizadas e utilização de metodologias compatíveis com ambientes digitais inteligentes. Conforme afirma António Nóvoa (2022), a formação docente contemporânea deve fortalecer a autonomia profissional, a capacidade reflexiva e a construção

coletiva do conhecimento, preparando os professores para responder às constantes mudanças que caracterizam a educação do século XXI.

Diante desse cenário, emerge a seguinte pergunta norteadora: quais competências profissionais tornam-se essenciais para os professores diante da incorporação da Inteligência Artificial aos processos educativos e quais desafios essa transformação impõe à formação docente contemporânea? Para responder a essa problemática, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as contribuições da Inteligência Artificial para a formação de professores, identificando as novas competências profissionais necessárias ao exercício da docência na sociedade digital.

Como objetivos específicos, pretende-se: (i) compreender os fundamentos teóricos da Inteligência Artificial aplicada à educação; (ii) identificar as competências docentes necessárias para utilização pedagógica da IA; (iii) discutir os desafios éticos, pedagógicos e tecnológicos relacionados à formação de professores; e (iv) analisar as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento das competências exigidas pela docência contemporânea.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender as mudanças provocadas pela Inteligência Artificial na profissão docente e pela importância de fortalecer políticas de formação capazes de preparar professores para atuar de forma crítica, ética e inovadora em ambientes educacionais digitais. Em um contexto de acelerada transformação tecnológica, investir na formação docente significa assegurar que a Inteligência Artificial seja utilizada como instrumento de fortalecimento da aprendizagem, da inclusão e da qualidade da educação, preservando a centralidade do professor na formação humana, ética e cidadã dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A incorporação da Inteligência Artificial (IA) aos sistemas educacionais representa uma das mais profundas transformações vivenciadas pela educação contemporânea, redefinindo o papel do professor, reorganizando os processos de ensino e aprendizagem e ampliando significativamente as possibilidades de inovação pedagógica. A evolução de tecnologias como aprendizado de máquina (*machine learning*), aprendizagem profunda (*deep learning*), processamento de linguagem natural e Inteligência Artificial generativa permitiu o desenvolvimento de sistemas capazes de analisar grandes volumes de dados, personalizar percursos de aprendizagem, produzir conteúdos educacionais e apoiar decisões pedagógicas fundamentadas em evidências. Segundo Russell e Norvig (2021), a Inteligência Artificial corresponde ao campo da ciência da computação voltado ao desenvolvimento de sistemas capazes de realizar tarefas que tradicionalmente exigem inteligência humana, como raciocínio, aprendizagem, tomada de decisões e resolução de problemas. No contexto educacional, essas capacidades ampliam o potencial de inovação, mas também impõem novos desafios à formação dos professores.

As transformações provocadas pela IA evidenciam que o exercício da docência não pode mais ser compreendido apenas sob a perspectiva da transmissão de conhecimentos. A disponibilidade de sistemas inteligentes capazes de produzir textos, responder perguntas, organizar informações e apoiar atividades acadêmicas desloca o foco da atuação docente para funções relacionadas à mediação pedagógica, ao desenvolvimento do pensamento crítico, à curadoria de conteúdos e à formação ética dos estudantes. Conforme afirma António Nóvoa (2022), o professor do século XXI deve assumir papel de intelectual da educação, capaz de interpretar contextos complexos, produzir conhecimento pedagógico e promover experiências educativas significativas em ambientes fortemente influenciados pelas tecnologias digitais. Dessa forma, a Inteligência Artificial amplia a importância da atuação docente ao exigir competências que ultrapassam o domínio técnico das ferramentas.

Nesse cenário, o conceito de competências docentes também sofre significativa ampliação. Além dos conhecimentos específicos das áreas de ensino e das competências didático-pedagógicas tradicionalmente associadas à profissão, passam a integrar a formação docente competências relacionadas ao letramento digital, à alfabetização em Inteligência Artificial (*AI literacy),* à interpretação crítica de dados educacionais, à utilização ética das tecnologias e à capacidade de integrar recursos inteligentes ao planejamento pedagógico. A UNESCO (2023) destaca que professores precisam compreender o funcionamento básico da Inteligência Artificial, seus limites, potencialidades e implicações éticas para orientar os estudantes quanto ao uso crítico e responsável dessas tecnologias. Assim, a formação docente passa a incluir competências tecnológicas, informacionais e éticas indispensáveis ao contexto educacional contemporâneo.

Outro aspecto relevante refere-se à aprendizagem personalizada, considerada uma das principais contribuições da Inteligência Artificial para a educação. Sistemas inteligentes analisam continuamente o desempenho dos estudantes, identificam dificuldades específicas, reorganizam conteúdos, adaptam atividades e fornecem feedback imediato durante o processo de aprendizagem. Essa capacidade amplia significativamente as possibilidades de intervenção pedagógica e favorece o acompanhamento individualizado dos estudantes. Conforme destaca Rose Luckin (2018), a Inteligência Artificial fortalece o trabalho docente justamente porque amplia a capacidade de compreender os processos de aprendizagem, permitindo que decisões pedagógicas sejam fundamentadas em evidências produzidas durante as interações dos estudantes com os ambientes digitais.

A expansão da Inteligência Artificial generativa modificou profundamente as práticas relacionadas à produção do conhecimento. Ferramentas capazes de gerar textos, imagens, apresentações, códigos e diferentes recursos educacionais passaram a integrar o cotidiano das escolas e universidades, ampliando oportunidades para planejamento de aulas, elaboração de atividades e desenvolvimento de materiais didáticos. Entretanto, essas tecnologias também suscitam debates relacionados à autoria intelectual, à

integridade acadêmica, à veracidade das informações produzidas e à necessidade de fortalecimento do pensamento crítico. Selwyn (2022) argumenta que a educação deve preparar professores e estudantes para compreender criticamente tanto as potencialidades quanto as limitações da Inteligência Artificial, evitando práticas baseadas na dependência tecnológica ou na utilização irrefletida dessas ferramentas.

Outro eixo fundamental refere-se à formação inicial e continuada dos professores. O domínio instrumental das tecnologias digitais mostra-se insuficiente diante das rápidas transformações promovidas pela Inteligência Artificial. Torna-se indispensável desenvolver processos permanentes de formação capazes de fortalecer competências relacionadas à inovação pedagógica, interpretação de dados, elaboração de estratégias personalizadas, ética digital e integração entre tecnologias inteligentes e metodologias ativas. Imbernón (2023) afirma que a formação continuada deve favorecer o desenvolvimento profissional permanente dos professores, estimulando reflexão crítica, investigação da prática e construção colaborativa de conhecimentos capazes de responder às demandas educacionais contemporâneas.

A Inteligência Artificial potencializa a atuação docente ao automatizar tarefas administrativas e operacionais, como organização de registros, correção de avaliações objetivas, elaboração inicial de materiais didáticos e análise estatística do desempenho dos estudantes. Essa automação permite que os professores direcionem maior tempo para atividades relacionadas à mediação pedagógica, ao acompanhamento individualizado e ao desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes. Conforme destacam Holmes, Bialik e Fadel (2019), a IA deve ser compreendida como tecnologia complementar ao trabalho docente, ampliando sua capacidade de atuação sem substituir a dimensão humana, relacional e ética que caracteriza a educação.

A Inteligência Artificial redefine profundamente as competências necessárias ao exercício da docência. O professor contemporâneo precisa dominar conhecimentos tecnológicos, pedagógicos, éticos e científicos que lhe permitam utilizar sistemas inteligentes de forma crítica, responsável e alinhada aos objetivos educacionais. Assim, a formação docente passa a ocupar posição estratégica na transformação digital da educação, constituindo condição indispensável para que a Inteligência Artificial seja incorporada às práticas pedagógicas como instrumento de fortalecimento da aprendizagem, da inovação e da formação integral dos estudantes.

A consolidação da Inteligência Artificial na educação amplia significativamente o conceito de competência docente, exigindo que os professores desenvolvam conhecimentos que integram dimensões pedagógicas, tecnológicas, éticas e investigativas. A atuação profissional passa a exigir domínio não apenas dos conteúdos curriculares e das metodologias de ensino, mas também da capacidade de selecionar, avaliar e integrar tecnologias inteligentes aos processos educativos. Nesse contexto, a competência digital docente deixa de representar um diferencial e passa a constituir requisito essencial para o exercício da profissão. Conforme destaca o Marco Europeu para a Competência Digital dos Educadores – DigCompEdu

(Redecker, 2017), professores precisam desenvolver competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais, avaliação crítica de recursos tecnológicos, personalização da aprendizagem e promoção da cidadania digital, aspectos que se tornam ainda mais relevantes diante da expansão da Inteligência Artificial.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se ao conceito de alfabetização em Inteligência Artificial (AI literacy). A literatura contemporânea defende que professores precisam compreender os princípios básicos de funcionamento dos algoritmos, reconhecer limitações e potencialidades das ferramentas inteligentes e desenvolver capacidade crítica para orientar os estudantes quanto ao uso ético dessas tecnologias. A alfabetização em IA ultrapassa o domínio operacional dos sistemas, envolvendo compreensão dos impactos sociais, econômicos, culturais e educacionais produzidos pela Inteligência Artificial. Long e Magerko (2020) definem a alfabetização em IA como o conjunto de conhecimentos e competências que permite aos indivíduos compreender, utilizar, avaliar criticamente e interagir de maneira responsável com sistemas inteligentes, tornando essa competência indispensável para os profissionais da educação.

Nesse cenário, a formação de professores também passa a incorporar competências relacionadas à curadoria digital. Diante da enorme quantidade de conteúdos produzidos por sistemas inteligentes, o docente assume a função de selecionar informações confiáveis, analisar evidências científicas, verificar a qualidade dos materiais e orientar os estudantes na utilização crítica das informações disponíveis. Essa atividade exige capacidade analítica, domínio metodológico e conhecimento sobre critérios de validação científica. Selwyn (2022) afirma que o professor contemporâneo desempenha papel fundamental como mediador entre o excesso de informações produzido pelas tecnologias digitais e a construção de conhecimentos cientificamente fundamentados, fortalecendo o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes.

Dessa forma, a Inteligência Artificial amplia as possibilidades de personalização da aprendizagem e modifica as práticas relacionadas ao planejamento pedagógico. Sistemas inteligentes permitem acompanhar continuamente o desempenho dos estudantes, identificar dificuldades específicas, recomendar estratégias de intervenção e reorganizar atividades conforme as necessidades individuais. Entretanto, essas informações somente produzem impactos positivos quando interpretadas criticamente pelos professores. Holmes et al. (2022) destacam que a análise de dados educacionais fortalece a tomada de decisões pedagógicas ao fornecer evidências sobre os processos de aprendizagem, desde que permaneça subordinada ao julgamento profissional do docente e aos objetivos educacionais.

Outro elemento essencial refere-se ao desenvolvimento da ética digital como competência profissional. A utilização crescente da Inteligência Artificial nas instituições educacionais exige que os professores compreendam aspectos relacionados à proteção de dados, transparência algorítmica,

propriedade intelectual, privacidade, vieses computacionais e responsabilidade pelo uso das tecnologias. Além de utilizar esses recursos de maneira ética, os docentes tornam-se responsáveis por desenvolver nos estudantes atitudes relacionadas ao uso consciente e responsável da IA. A UNESCO (2023) ressalta que programas de formação docente devem incorporar princípios de ética digital, direitos humanos, inclusão e governança tecnológica, preparando professores para enfrentar os desafios decorrentes da utilização crescente da Inteligência Artificial na educação.

Outro aspecto relevante refere-se à integração entre Inteligência Artificial e metodologias ativas. Ferramentas inteligentes potencializam estratégias como Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Projetos, Ensino por Investigação e Aprendizagem Baseada em Problemas ao fornecer recursos personalizados, análises em tempo real e feedback contínuo. Entretanto, a efetividade dessas metodologias depende da capacidade do professor de planejar experiências de aprendizagem significativas e promover participação ativa dos estudantes. Bacich (2023) afirma que tecnologias digitais somente promovem inovação educacional quando articuladas a propostas pedagógicas centradas no protagonismo estudantil, na colaboração e na construção ativa do conhecimento.

Por isso, a Inteligência Artificial redefine o perfil profissional docente ao ampliar o conjunto de competências necessárias para atuar em ambientes educacionais digitais. Além do domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação, os professores precisam desenvolver alfabetização em IA, competência digital, pensamento crítico, ética tecnológica, capacidade de interpretação de dados e inovação pedagógica. Dessa forma, a formação docente contemporânea passa a constituir elemento estratégico para assegurar que a Inteligência Artificial seja utilizada como instrumento de fortalecimento da aprendizagem, preservando a autonomia intelectual, a mediação pedagógica e a formação integral dos estudantes.

A formação de professores para a utilização da Inteligência Artificial também exige a consolidação de uma cultura de aprendizagem permanente. A velocidade com que novas ferramentas digitais são desenvolvidas torna insuficiente uma formação centrada apenas na aquisição de conhecimentos técnicos durante a graduação. O desenvolvimento profissional passa a depender de processos contínuos de atualização científica, experimentação pedagógica e reflexão crítica sobre as transformações provocadas pela inovação tecnológica. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico ao possibilitar que os docentes acompanhem a evolução das tecnologias e desenvolvam competências compatíveis com as novas demandas educacionais. António Nóvoa (2022) afirma que o desenvolvimento profissional docente constitui um processo permanente de aprendizagem, construído por meio da colaboração, da investigação da prática e da capacidade de responder criticamente às mudanças que caracterizam a profissão.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecer a autonomia profissional diante da crescente automatização de tarefas pedagógicas. Embora a Inteligência Artificial seja capaz de produzir planos de aula, elaborar avaliações, sugerir atividades e organizar conteúdos, permanece sob

responsabilidade do professor interpretar o contexto educacional, considerar as especificidades dos estudantes e tomar decisões fundamentadas nos objetivos pedagógicos. A utilização crítica dessas tecnologias exige capacidade de julgamento profissional e domínio dos princípios didáticos que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Perrenoud (2000) destaca que a competência docente não consiste apenas na aplicação de conhecimentos, mas na capacidade de mobilizá-los para resolver situações complexas e imprevisíveis, característica que se torna ainda mais relevante diante da presença crescente da Inteligência Artificial na educação.

Nesse contexto, a Inteligência Artificial amplia a importância da pesquisa como componente da prática docente. O professor passa a atuar continuamente na avaliação das ferramentas utilizadas, na análise dos impactos produzidos pelas tecnologias e na investigação das melhores estratégias para integrá-las ao currículo. Essa perspectiva aproxima à docência da pesquisa educacional, fortalecendo processos de inovação baseados em evidências científicas e na reflexão sobre a prática. André (2020) ressalta que o professor pesquisador desenvolve maior capacidade de compreender criticamente os fenômenos educacionais, produzir conhecimento pedagógico e implementar intervenções fundamentadas nas necessidades concretas do contexto escolar.

Outro eixo fundamental refere-se à formação ética dos estudantes em uma sociedade marcada pela Inteligência Artificial. O professor assume papel essencial na promoção de competências relacionadas à cidadania digital, ao uso responsável das tecnologias, à verificação da confiabilidade das informações, à proteção de dados pessoais e ao respeito à propriedade intelectual. Em um cenário caracterizado pela ampla disponibilidade de conteúdos produzidos automaticamente, torna-se indispensável desenvolver nos estudantes habilidades para avaliar criticamente informações, reconhecer limitações dos sistemas inteligentes e compreender as implicações sociais da automação. Floridi (2023) argumenta que a ética da Inteligência Artificial deve constituir componente permanente da formação educacional, orientando o desenvolvimento de tecnologias comprometidas com os direitos humanos, a justiça social e a responsabilidade coletiva.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se à construção de políticas públicas voltadas à formação docente para a era da Inteligência Artificial. A transformação digital da educação exige investimentos em infraestrutura tecnológica, conectividade, acesso a recursos digitais e programas permanentes de desenvolvimento profissional. Além disso, torna-se necessário elaborar diretrizes curriculares que incorporem competências relacionadas à Inteligência Artificial tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores. A OECD (2021) destaca que sistemas educacionais capazes de integrar inovação tecnológica e valorização da profissão docente apresentam maiores condições de utilizar a Inteligência Artificial como instrumento de promoção da equidade, da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento das competências exigidas pela sociedade digital.

Assim, fica evidente que a colaboração entre professores constitui elemento indispensável para a consolidação das novas competências docentes. Comunidades de aprendizagem, grupos de estudos, redes colaborativas e projetos interinstitucionais favorecem a troca de experiências relacionadas ao uso da Inteligência Artificial, ampliando a capacidade dos docentes de selecionar ferramentas, compartilhar boas práticas e desenvolver soluções pedagógicas inovadoras. Fullan (2020) afirma que culturas profissionais colaborativas fortalecem significativamente os processos de inovação educacional, permitindo que as transformações tecnológicas sejam incorporadas de maneira crítica, sustentável e alinhada às necessidades das instituições de ensino.

Portanto, pode-se concluir que a Inteligência Artificial redefine profundamente a formação docente ao ampliar o conjunto de competências necessárias para o exercício da profissão. A docência contemporânea exige integração entre conhecimento pedagógico, competência digital, alfabetização em Inteligência Artificial, ética tecnológica, pensamento crítico, investigação da prática e aprendizagem permanente. Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos para assumir o papel de mediador, curador, pesquisador e formador de cidadãos capazes de utilizar as tecnologias inteligentes de forma ética, crítica e responsável. Assim, investir na formação de professores para a era da Inteligência Artificial significa fortalecer a qualidade da educação e preparar os sistemas educacionais para responder aos desafios de uma sociedade cada vez mais orientada pela inovação tecnológica.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido com o objetivo de analisar as contribuições da Inteligência Artificial para a formação de professores, identificando as novas competências exigidas pela docência contemporânea diante da transformação digital da educação. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais relacionados à integração entre tecnologias inteligentes, desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica, permitindo interpretar criticamente as mudanças que influenciam a formação e a atuação dos professores. Conforme Minayo (2021), a pesquisa qualitativa favorece a análise de processos sociais complexos, considerando seus significados, contextos e relações, aspecto essencial para compreender os desafios impostos pela Inteligência Artificial à educação.

Quanto aos objetivos, a investigação classifica-se como exploratória e descritiva. O caráter exploratório decorre da necessidade de aprofundar conhecimentos acerca das novas competências docentes exigidas pela Inteligência Artificial, identificando tendências, desafios e perspectivas presentes na produção científica recente. Simultaneamente, apresenta natureza descritiva por organizar e sistematizar informações provenientes da literatura especializada relacionadas à formação docente, competência digital, alfabetização em Inteligência Artificial, inovação pedagógica e ética digital. Segundo Gil (2022), pesquisas

exploratórias e descritivas possibilitam ampliar o conhecimento sobre fenômenos emergentes e produzir análises fundamentadas em evidências científicas.

Quanto aos procedimentos técnicos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica baseada na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à Inteligência Artificial aplicada à educação, formação de professores, desenvolvimento profissional docente, tecnologias digitais e políticas públicas voltadas à transformação digital da educação. Conforme Severino (2017), a pesquisa bibliográfica consiste em um processo sistemático de levantamento, seleção, leitura e interpretação crítica da produção científica existente, permitindo construir referenciais teóricos consistentes e atualizados.

A seleção das referências priorizou publicações produzidas entre 2020 e 2025, complementadas por obras clássicas consideradas fundamentais para compreender os fundamentos da Inteligência Artificial, da formação docente e das competências profissionais. As buscas foram realizadas nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Google Scholar, ERIC (Education Resources Information Center), ScienceDirect e IEEE Xplore, utilizando descritores em português e inglês, entre eles *Inteligência Artificial*, *Artificial Intelligence in Education*, *teacher education*, *teacher professional development*, *AI literacy*, *digital competence*, *teacher competencies* e *educational technology*. Também foram consultados documentos oficiais da UNESCO, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020).

Como critérios de inclusão foram considerados estudos que abordassem diretamente Inteligência Artificial aplicada à educação, competências docentes, formação inicial e continuada de professores, alfabetização em IA, ética digital, inovação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. Foram excluídas publicações duplicadas, materiais sem fundamentação científica, textos opinativos e estudos que não apresentassem relação direta com os objetivos da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise bibliográfica de natureza interpretativa. Inicialmente procedeu-se à leitura exploratória das produções selecionadas, seguida de leitura analítica para identificação das principais categorias temáticas relacionadas às competências digitais docentes, alfabetização em Inteligência Artificial, ética digital, inovação pedagógica, desenvolvimento profissional e transformação da prática docente. Posteriormente, as informações foram organizadas em eixos temáticos que permitiram construir uma síntese crítica fundamentada nas evidências científicas encontradas. Conforme Prodanov e Freitas (2013), esse procedimento favorece a sistematização das informações e possibilita interpretações consistentes sobre o objeto investigado.

Por tratar-se de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de literatura científica e documentos públicos, não houve participação direta de seres humanos. Dessa forma, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, pesquisas dessa natureza

estão dispensadas da apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa. Os procedimentos metodológicos adotados asseguram rigor científico, confiabilidade das informações analisadas e coerência com os objetivos propostos, permitindo compreender criticamente as novas competências exigidas dos professores diante da incorporação da Inteligência Artificial aos processos educativos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a Inteligência Artificial está promovendo uma reconfiguração significativa da profissão docente, ampliando o conjunto de competências necessárias para o exercício da docência contemporânea. Os estudos analisados demonstram que o professor deixa de desempenhar exclusivamente a função de transmissor de conteúdo para assumir papéis relacionados à mediação pedagógica, curadoria de informações, análise de dados educacionais, desenvolvimento do pensamento crítico e formação ética dos estudantes. Conforme Nóvoa (2022), a transformação digital fortalece a necessidade de professores intelectualmente autônomos, capazes de interpretar contextos complexos e integrar tecnologias aos processos educativos sem comprometer a dimensão humana da aprendizagem.

Outro resultado recorrente refere-se à necessidade de fortalecimento das competências digitais docentes. A literatura evidencia que a utilização eficiente da Inteligência Artificial depende do domínio de conhecimentos relacionados ao funcionamento dos algoritmos, seleção crítica de ferramentas, produção de recursos educacionais digitais, análise de dados e utilização ética das tecnologias. Long e Magerko (2020) demonstram que a alfabetização em Inteligência Artificial constitui competência essencial para professores e estudantes, permitindo compreender potencialidades, limitações e impactos sociais decorrentes da utilização dessas tecnologias.

Os estudos também apontam que a Inteligência Artificial amplia significativamente as possibilidades de personalização da aprendizagem. Sistemas inteligentes permitem acompanhar continuamente o desempenho dos estudantes, identificar dificuldades específicas e organizar intervenções pedagógicas mais precisas. Entretanto, verificou-se que a efetividade desses recursos depende diretamente da capacidade do professor de interpretar criticamente as informações produzidas pelos algoritmos e transformá-las em estratégias pedagógicas compatíveis com as necessidades dos estudantes. Holmes et al. (2022) ressaltam que a Inteligência Artificial fortalece a prática docente quando utilizada como ferramenta de apoio à tomada de decisões e não como mecanismo de substituição da mediação pedagógica.

Outro aspecto identificado refere-se à importância da formação continuada para o desenvolvimento das novas competências docentes. A rápida evolução tecnológica exige atualização permanente dos professores, tornando insuficiente a formação inicial para responder às constantes transformações promovidas pela Inteligência Artificial. Programas de desenvolvimento profissional voltados à ética digital, inovação pedagógica, competência digital e alfabetização em IA apresentam maior potencial para preparar

os docentes para os desafios da educação contemporânea. Imbernón (2023) destaca que a formação continuada deve favorecer aprendizagem colaborativa, investigação da prática e desenvolvimento de competências capazes de acompanhar a evolução tecnológica.

A literatura também evidencia desafios relacionados ao uso da Inteligência Artificial na educação. Entre os principais destacam-se a proteção de dados pessoais, a transparência dos algoritmos, os vieses computacionais, a autoria intelectual, a integridade acadêmica e a desigualdade de acesso às tecnologias. A UNESCO (2023) ressalta que políticas de formação docente devem incorporar princípios relacionados à ética digital, à inclusão, aos direitos humanos e à governança da Inteligência Artificial, preparando os professores para utilizar essas tecnologias de forma responsável e socialmente comprometida.

Outro resultado relevante refere-se ao fortalecimento da cultura de inovação nas instituições educacionais. A integração entre Inteligência Artificial, metodologias ativas e aprendizagem baseada em dados amplia oportunidades para reorganizar práticas pedagógicas, favorecer personalização da aprendizagem e promover maior protagonismo dos estudantes. Entretanto, tais mudanças dependem da existência de infraestrutura tecnológica adequada, políticas públicas consistentes e valorização da formação docente como elemento estratégico para a transformação digital da educação.

A análise crítica das evidências demonstra que a Inteligência Artificial redefine profundamente a profissão docente, ampliando o conjunto de competências exigidas para atuação em ambientes educacionais digitais. Todavia, a tecnologia não reduz a importância do professor; ao contrário, reforça seu papel como mediador da aprendizagem, formador ético e responsável pela construção de experiências educativas significativas. O sucesso da transformação digital dependerá da capacidade de integrar inovação tecnológica, formação profissional e compromisso com os princípios pedagógicos que orientam a educação.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou compreender que a Inteligência Artificial representa uma das principais forças transformadoras da docência contemporânea, exigindo novas competências profissionais e redefinindo os processos de formação inicial e continuada dos professores. A análise da literatura evidenciou que a utilização pedagógica da IA amplia possibilidades de personalização da aprendizagem, automatização de tarefas, apoio ao planejamento docente e desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino.

Os estudos analisados demonstraram que o professor contemporâneo necessita desenvolver competências relacionadas à alfabetização em Inteligência Artificial, competência digital, interpretação crítica de dados educacionais, ética tecnológica, curadoria de informações e inovação pedagógica. Além disso, verificou-se que a formação docente deve fortalecer capacidades relacionadas ao pensamento crítico, à mediação pedagógica, à pesquisa sobre a prática e à utilização responsável das tecnologias inteligentes.

A pesquisa também evidenciou que a Inteligência Artificial não substitui o professor, mas amplia sua relevância ao deslocar o foco da docência para atividades intelectuais, reflexivas e formativas que permanecem essencialmente humanas. O desenvolvimento moral, a construção de vínculos, a formação cidadã e a promoção da aprendizagem significativa continuam dependendo da atuação qualificada dos profissionais da educação.

Entretanto, persistem desafios relacionados à formação continuada, à infraestrutura tecnológica, à regulamentação ética da Inteligência Artificial, à proteção de dados e à necessidade de elaboração de políticas públicas capazes de assegurar utilização responsável dessas tecnologias nos sistemas educacionais. A superação desses desafios exige investimentos permanentes na valorização da profissão docente e na construção de programas formativos alinhados às demandas da transformação digital.

Conclui-se, portanto, que a formação de professores constitui elemento estratégico para o sucesso da Inteligência Artificial na educação. Somente docentes preparados técnica, pedagógica e eticamente poderão utilizar essas tecnologias como instrumentos de fortalecimento da aprendizagem, da inclusão e da inovação educacional, preservando a centralidade da mediação humana e contribuindo para a formação de estudantes críticos, autônomos e preparados para os desafios da sociedade digital.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Petrópolis: Vozes, 2020.

BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2023.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília: MEC, 2020.

FLORIDI, Luciano. **The Ethics of Artificial Intelligence**: Principles, Challenges, and Opportunities. Oxford: Oxford University Press, 2023.

FULLAN, Michael. **Leading in a Culture of Change**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

HOLMES, Wayne et al. **Ethics of AI in Education**: Towards a Community-Wide Framework. Paris: UNESCO, 2022.

HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles. **Artificial Intelligence in Education**: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Penso, 2023.

LONG, D.; MAGERKO, B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. **Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems**. New York: ACM, 2020.

LUCKIN, Rose. **Machine Learning and Human Intelligence**: The Future of Education for the 21st Century. London: UCL Institute of Education Press, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OECD. **Digital Education Outlook 2021**: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Paris: OECD Publishing, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REDECKER, Christine. **European Framework for the Digital Competence of Educators**: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence**: A Modern Approach. 4. ed. Hoboken: Pearson, 2021.

SELWYN, Neil. **Education and Technology**: Key Issues and Debates. 3. ed. London: Bloomsbury Academic, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

UNESCO. **Guidance for Generative AI in Education and Research**. Paris: UNESCO, 2023.

A TRANSIÇÃO PARA O MODELO BIOPSICOSSOCIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO E USO DO IFBRM E IDBRA

THE TRANSITION TO THE BIOPSYCHOSOCIAL MODEL IN FEDERAL UNIVERSITIES: CHALLENGES FOR THE IMPLEMENTATION AND USE OF THE IFBRM AND IDBRA

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-053

Simone Lima de Macedo
Mestre
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Juiz de Fora – MG, Brasil
E-mail institucional: simone.lima@ufjf.br
E-mail: simonelimademacedo@gmail.com
ORCID: 0009-0003-9627-9607

Resumo

A consolidação do modelo biopsicossocial da deficiência representa uma mudança paradigmática nas políticas públicas brasileiras, especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Nesse contexto, as universidades federais enfrentam o desafio de adequar seus processos institucionais de avaliação, acesso, permanência e concessão de direitos às novas diretrizes legais, superando o modelo estritamente biomédico. O presente capítulo tem como objetivo analisar os principais desafios relacionados à implementação e utilização do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) e do Instrumento de Identificação da Pessoa com Deficiência Brasileira (IDBrA) nas instituições federais de ensino superior. A metodologia adotada consiste em uma revisão narrativa da literatura, fundamentada em documentos normativos, legislações, publicações científicas nacionais e internacionais e produções técnicas relacionadas à avaliação biopsicossocial da deficiência. Os resultados evidenciam que, embora os novos instrumentos promovam uma avaliação mais abrangente da funcionalidade humana, persistem obstáculos relacionados à insuficiente capacitação das equipes multiprofissionais, à padronização dos procedimentos institucionais, às limitações estruturais e à necessidade de integração entre diferentes áreas do conhecimento. Conclui-se que a efetiva implementação do IFBrM e do IDBrA exige investimentos contínuos em formação profissional, fortalecimento das políticas de inclusão, atualização normativa e desenvolvimento de protocolos institucionais capazes de assegurar avaliações mais equitativas, humanizadas e compatíveis com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Palavras-chave: Avaliação biopsicossocial; Educação superior; IFBrM; IDBrA; Inclusão.

Abstract

The consolidation of the biopsychosocial model of disability represents a significant paradigm shift in Brazilian public policies, particularly following the enactment of the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015). Within this context, Brazilian federal universities face the challenge of adapting their institutional procedures concerning assessment, admission, retention, and access to rights by replacing the traditional biomedical approach with a comprehensive biopsychosocial perspective. This chapter aims to analyze the main challenges associated with implementing and applying the Brazilian Modified Functioning Index (IFBrM) and the Brazilian Disability Identification Instrument (IDBrA) in federal higher education institutions. The study is based on a narrative literature review supported by legislation, public policy documents, scientific publications, and technical reports concerning disability assessment and inclusive education. The findings indicate that although both instruments provide a broader understanding of human functioning by integrating biological, psychological, and social dimensions, important barriers remain. These include insufficient professional training, lack of standardized institutional procedures, structural limitations, and the need for stronger interdisciplinary collaboration. The chapter concludes that the successful implementation of IFBrM and IDBrA depends on continuous investment in professional development, institutional governance, inclusive public policies, and evidence-based assessment protocols capable of ensuring fair, comprehensive, and human-centered evaluations within Brazilian federal universities.

Keywords: Biopsychosocial assessment; Higher education; IDBrA; IFBrM; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da deficiência passou por profundas transformações nas últimas décadas, acompanhando mudanças sociais, jurídicas e científicas que romperam com a perspectiva exclusivamente biomédica. Historicamente, a deficiência era interpretada como uma condição individual decorrente de limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou psicossociais, cuja intervenção se restringia ao diagnóstico clínico e ao tratamento médico. Entretanto, o avanço das discussões sobre direitos humanos, inclusão social e acessibilidade impulsionou a adoção do modelo biopsicossocial, que reconhece a deficiência como resultado da interação entre as condições de saúde da pessoa e as barreiras ambientais, atitudinais, comunicacionais e institucionais presentes na sociedade (Organização Mundial da Saúde, 2001).

Esse novo paradigma foi consolidado internacionalmente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). A Convenção estabeleceu que a deficiência não pode ser compreendida apenas pelas limitações do

indivíduo, mas como um fenômeno complexo que envolve fatores biológicos, psicológicos e sociais, exigindo políticas públicas orientadas pela promoção da autonomia, igualdade de oportunidades e participação plena na sociedade.

No Brasil, essa transformação ganhou maior concretude com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que estabeleceu a avaliação biopsicossocial como referência oficial para o reconhecimento da deficiência, determinando que ela seja realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando impedimentos nas funções e estruturas do corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, limitações no desempenho de atividades e restrições à participação social (Brasil, 2015). A legislação representa uma ruptura definitiva com práticas exclusivamente periciais centradas na doença, aproximando-se das recomendações da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), publicada pela Organização Mundial da Saúde (Organização Mundial da Saúde, 2001).

Segundo Diniz (2007), a deficiência deve ser compreendida como uma experiência produzida socialmente, na qual as limitações individuais somente se transformam em incapacidade quando a sociedade não oferece condições adequadas de participação. Essa perspectiva desloca o foco da incapacidade do indivíduo para as barreiras estruturais e culturais, reforçando que a inclusão depende da transformação dos ambientes físicos, educacionais e institucionais. Da mesma forma, Sassaki (2010) destaca que a inclusão constitui um processo contínuo de adaptação recíproca entre sociedade e indivíduo, sendo responsabilidade coletiva eliminar obstáculos que impeçam o exercício pleno da cidadania.

No âmbito da educação superior, essas mudanças assumem importância ainda maior diante da ampliação das políticas de democratização do acesso às universidades federais. A implementação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, posteriormente alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, ampliou significativamente as políticas de reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior, exigindo mecanismos mais precisos, transparentes e padronizados para identificação dos candidatos beneficiários das ações afirmativas (Brasil, 2016). Paralelamente, consolidou-se o entendimento de que garantir apenas o ingresso não é suficiente; é imprescindível assegurar condições de permanência, acessibilidade, aprendizagem e participação acadêmica.

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de instrumentos capazes de operacionalizar a avaliação biopsicossocial prevista na legislação brasileira. Entre esses instrumentos destacam-se o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) e o Instrumento de Identificação da Pessoa com Deficiência Brasileira (IDBrA), desenvolvidos para orientar avaliações fundamentadas na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde e nos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ambos procuram superar a lógica estritamente médica, incorporando dimensões relacionadas à funcionalidade, participação social, autonomia, desempenho em atividades cotidianas e

influência dos fatores ambientais sobre a vida das pessoas.

Conforme Farias e Buchalla (2005), a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade representa uma mudança conceitual importante ao compreender a funcionalidade humana como resultado da interação dinâmica entre condições de saúde e contexto social. Nessa perspectiva, a incapacidade deixa de ser atributo exclusivo do indivíduo e passa a refletir as condições oferecidas pelo ambiente para o exercício da cidadania. Essa compreensão fortalece políticas públicas mais inclusivas e contribui para avaliações mais justas e menos discriminatórias.

Apesar dos avanços normativos, a implementação efetiva do modelo biopsicossocial nas universidades federais brasileiras ainda enfrenta importantes desafios. Muitas instituições permanecem utilizando critérios predominantemente médicos para avaliação dos candidatos às vagas reservadas, em razão da ausência de regulamentações uniformes, da insuficiente capacitação das equipes multiprofissionais, das limitações administrativas e da recente institucionalização dos novos instrumentos de avaliação. Soma-se a isso a necessidade de integração entre profissionais das áreas da saúde, educação, psicologia, serviço social, terapia ocupacional e direito, cuja atuação interdisciplinar constitui requisito essencial para a efetividade da avaliação biopsicossocial.

Diversos estudos apontam que a ausência de padronização pode comprometer a segurança jurídica, gerar decisões divergentes entre instituições e dificultar a efetivação dos direitos assegurados pela legislação (Diniz, 2007; Maior, 2017). Além disso, as universidades enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, aos processos administrativos, à elaboração de protocolos institucionais e à formação continuada das equipes responsáveis pelas bancas de avaliação, aspectos fundamentais para garantir maior equidade nos processos seletivos.

A literatura também evidencia que a adoção do modelo biopsicossocial transcende a simples substituição de instrumentos técnicos. Trata-se de uma mudança cultural que exige revisão das concepções institucionais sobre deficiência, inclusão e direitos humanos. Como afirma Mantoan (2015), promover educação inclusiva significa transformar as estruturas educacionais para acolher a diversidade humana, rompendo com modelos classificatórios e excludentes historicamente presentes nas instituições de ensino.

Diante desse cenário, emerge o seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados pelas universidades federais brasileiras para implementar o modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência por meio do IFBrM e do IDBrA, assegurando processos avaliativos compatíveis com os princípios da inclusão, da equidade e dos direitos humanos?

O objetivo geral deste capítulo consiste em analisar os desafios relacionados à implementação e à utilização do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) e do Instrumento de Identificação da Pessoa com Deficiência Brasileira (IDBrA) nas universidades federais, à luz do modelo biopsicossocial da deficiência e da legislação brasileira vigente.

Como objetivos específicos, pretende-se: contextualizar a evolução histórica dos modelos de compreensão da deficiência, destacando a transição do paradigma biomédico para o modelo biopsicossocial; discutir os fundamentos legais que orientam a avaliação biopsicossocial no Brasil, com destaque para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão e a Classificação Internacional de Funcionalidade; analisar as características, potencialidades e limitações do IFBrM e do IDBrA; identificar os principais desafios institucionais enfrentados pelas universidades federais para implementação desses instrumentos; e refletir sobre estratégias capazes de fortalecer a efetividade das políticas de inclusão no ensino superior.

A relevância deste estudo fundamenta-se na crescente necessidade de aprimorar os mecanismos de avaliação utilizados pelas universidades federais brasileiras, especialmente diante da expansão das políticas de ações afirmativas destinadas às pessoas com deficiência. A adoção de instrumentos compatíveis com o modelo biopsicossocial representa importante avanço para garantir maior justiça social, transparência e segurança jurídica nos processos institucionais, contribuindo para a efetivação dos direitos assegurados pela Constituição Federal, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e pela Lei Brasileira de Inclusão.

Além de sua relevância social, este capítulo possui importância científica por reunir e sistematizar conhecimentos recentes sobre a implementação do IFBrM e do IDBrA, tema ainda pouco explorado na literatura nacional, sobretudo no contexto das instituições federais de ensino superior. Espera-se, assim, contribuir para o fortalecimento das políticas públicas inclusivas, subsidiando gestores, pesquisadores, profissionais das equipes multiprofissionais e formuladores de políticas educacionais na construção de práticas avaliativas mais humanizadas, equitativas e alinhadas aos princípios dos direitos humanos.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi delineada a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão narrativa da literatura e análise documental. Essa estratégia metodológica mostrou-se adequada ao objetivo do estudo, uma vez que possibilita compreender a transição do modelo biomédico para o modelo biopsicossocial da deficiência no contexto das universidades federais brasileiras, bem como analisar os desafios relacionados à implementação do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) e do Instrumento de Identificação da Pessoa com Deficiência Brasileira (IDBrA). Conforme assinalam Gil (2019), pesquisas exploratórias são indicadas quando se pretende ampliar a compreensão de fenômenos ainda pouco investigados, permitindo maior aproximação com o objeto de estudo e contribuindo para a construção de novas interpretações.

Além disso, a pesquisa caracteriza-se como descritiva por buscar identificar, organizar e discutir os fatores que influenciam a implementação dos novos instrumentos de avaliação biopsicossocial nas

instituições federais de ensino superior. Segundo Prodanov e Freitas (2013), pesquisas descritivas têm como finalidade observar, registrar, analisar e interpretar fenômenos sem interferir diretamente em sua ocorrência, possibilitando a compreensão de suas características e relações.

A opção por uma abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os processos de inclusão, avaliação da deficiência e implementação de políticas públicas envolvem fenômenos sociais complexos, que não podem ser reduzidos exclusivamente à mensuração estatística. Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa dedica-se ao universo dos significados, das representações, das relações sociais e dos processos históricos, permitindo compreender dimensões subjetivas e institucionais que permeiam a realidade investigada.

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento metodológico foi estruturado em duas etapas complementares: revisão narrativa da literatura e pesquisa documental. A integração dessas estratégias permitiu construir uma análise ampla dos aspectos históricos, jurídicos, sociais e institucionais relacionados ao modelo biopsicossocial da deficiência.

A revisão narrativa foi escolhida por possibilitar a integração de diferentes perspectivas teóricas acerca da deficiência, da inclusão e da avaliação biopsicossocial, favorecendo a articulação entre produções científicas nacionais e internacionais. Conforme Rother (2007), esse tipo de revisão permite sintetizar conhecimentos sobre determinado tema, identificar lacunas na literatura e discutir conceitos fundamentais sem as restrições metodológicas inerentes às revisões sistemáticas.

Paralelamente, realizou-se pesquisa documental, compreendida como a análise de documentos oficiais produzidos por órgãos governamentais e organismos internacionais. Para Cellard (2008), a pesquisa documental constitui importante estratégia metodológica por permitir o acesso a registros que expressam processos históricos, decisões institucionais e políticas públicas, favorecendo análises contextualizadas e fundamentadas.

Nesse sentido, foram examinados documentos legais e normativos que orientam a implementação da avaliação biopsicossocial no Brasil, incluindo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016, além de documentos técnicos referentes ao desenvolvimento do IFBrM, do IDBrA e da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

2.2 FONTES DE DADOS E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

A construção do referencial teórico foi realizada mediante levantamento bibliográfico em bases de dados científicas amplamente reconhecidas na área da saúde, educação e ciências sociais. Entre as

principais bases consultadas destacam-se Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Portal de Periódicos da CAPES, Google Scholar e PubMed.

Também foram consultados documentos disponibilizados em páginas oficiais do Ministério da Educação, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Ministério da Saúde, Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas (ONU) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando sua relevância para a compreensão da legislação e das políticas públicas voltadas à inclusão da pessoa com deficiência.

Foram utilizados descritores em português e inglês combinados por operadores booleanos, entre eles: "modelo biopsicossocial", "avaliação biopsicossocial", "deficiência", "IFBrM", "IDBrA", "Classificação Internacional de Funcionalidade", "educação superior", "universidades federais", "disability assessment", "biopsychosocial model" e "higher education".

Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações, teses, legislações, documentos técnicos e publicações institucionais produzidos preferencialmente entre 2001 e 2025, período que compreende a publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e os principais avanços legislativos relacionados aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Obras clássicas anteriores também foram incorporadas quando apresentavam relevância teórica para a compreensão histórica do objeto investigado.

Foram excluídos estudos duplicados, documentos sem respaldo científico, publicações opinativas, trabalhos sem relação direta com o objeto da pesquisa e materiais que não apresentavam fundamentação metodológica consistente.

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise do material selecionado foi realizada por meio da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016), metodologia amplamente empregada em pesquisas qualitativas. Segundo a autora, essa técnica possibilita organizar grandes volumes de informações em categorias analíticas, favorecendo interpretações fundamentadas e sistematizadas.

O processo analítico ocorreu em três etapas. Inicialmente realizou-se a pré-análise, envolvendo leitura exploratória dos documentos, organização do corpus e definição dos eixos temáticos. Na sequência procedeu-se à exploração do material, mediante identificação das principais categorias relacionadas à evolução dos modelos de deficiência, à legislação brasileira, à implementação do IFBrM e do IDBrA, às políticas de inclusão nas universidades federais e aos desafios institucionais identificados na literatura. Por fim, realizou-se o tratamento dos resultados e sua interpretação crítica, articulando os achados com os referenciais teóricos adotados no estudo.

Essa estratégia metodológica permitiu estabelecer relações entre os documentos legais, as produções

científicas e as discussões contemporâneas sobre direitos humanos, funcionalidade, acessibilidade e educação inclusiva, proporcionando uma compreensão integrada do fenômeno investigado.

2.4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA DISCUSSÃO

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo está fundamentada na perspectiva do modelo biopsicossocial da deficiência, cuja principal referência internacional é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (Organização Mundial da Saúde, 2001). Diferentemente do modelo biomédico, a CIF compreende a funcionalidade humana como resultado da interação entre condições de saúde, fatores pessoais e fatores ambientais, reconhecendo que a deficiência decorre tanto das características individuais quanto das barreiras existentes na sociedade. Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Diniz (2007), que compreende a deficiência como uma construção social relacionada à exclusão e às desigualdades estruturais, e com Sassaki (2010), para quem a inclusão depende da transformação dos ambientes sociais, educacionais e institucionais, e não apenas da adaptação do indivíduo.

No campo educacional, a análise também incorpora as contribuições de Mantoan (2015), que defende a educação inclusiva como princípio orientador das instituições de ensino, exigindo mudanças organizacionais capazes de garantir igualdade de oportunidades, participação e aprendizagem para todos os estudantes. Essa concepção reforça a necessidade de que as universidades federais desenvolvam processos avaliativos compatíveis com os princípios da acessibilidade, da equidade e da justiça social.

Além disso, a pesquisa dialoga com os fundamentos apresentados por Farias e Buchalla (2005), que destacam a relevância da Classificação Internacional de Funcionalidade para superar avaliações centradas exclusivamente na doença, incorporando dimensões relacionadas à participação social, autonomia e funcionalidade. Sob essa perspectiva, o IFBrM e o IDBrA representam instrumentos estratégicos para operacionalizar o modelo biopsicossocial previsto na Lei Brasileira de Inclusão, aproximando a prática institucional dos princípios estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilita uma análise crítica e interdisciplinar da implementação desses instrumentos nas universidades federais, articulando aspectos legais, conceituais, institucionais e sociais. Ao integrar revisão da literatura, análise documental e análise de conteúdo, busca-se oferecer uma compreensão abrangente dos desafios e das potencialidades envolvidos na consolidação do modelo biopsicossocial no ensino superior brasileiro, contribuindo para o fortalecimento das políticas de inclusão e para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura científica e dos documentos normativos evidencia que a transição do modelo biomédico para o modelo biopsicossocial representa uma das mais significativas transformações nas políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência no Brasil. Esse processo foi impulsionado pela incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao ordenamento jurídico brasileiro (Brasil, 2009) e consolidado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabeleceu a avaliação biopsicossocial como referência para o reconhecimento da deficiência (Brasil, 2015). A partir dessas mudanças, as universidades federais passaram a enfrentar o desafio de adequar seus processos institucionais às novas exigências legais, especialmente nos procedimentos relacionados ao ingresso por ações afirmativas, permanência estudantil e garantia de direitos acadêmicos.

Os resultados obtidos demonstram que a adoção do modelo biopsicossocial representa uma ruptura com a lógica tradicional baseada exclusivamente no diagnóstico clínico. Conforme a Organização Mundial da Saúde (2001), a deficiência deve ser compreendida como resultado da interação entre condições de saúde, fatores pessoais e fatores ambientais, sendo a funcionalidade humana o principal elemento da avaliação. Essa concepção amplia significativamente o entendimento da deficiência ao reconhecer que limitações individuais podem ser agravadas ou reduzidas conforme as condições oferecidas pelo ambiente social.

Diniz (2007) reforça essa perspectiva ao afirmar que a deficiência constitui uma construção social, produzida pelas barreiras arquitetônicas, comunicacionais, institucionais e atitudinais existentes na sociedade. Assim, o reconhecimento da deficiência deixa de estar condicionado exclusivamente à presença de uma doença ou alteração corporal e passa a considerar o impacto dessas barreiras sobre a participação social do indivíduo. Esse entendimento fundamenta diretamente a construção do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) e do Instrumento de Identificação da Pessoa com Deficiência Brasileira (IDBrA), instrumentos elaborados para operacionalizar a avaliação biopsicossocial prevista na legislação brasileira.

A análise dos estudos demonstra que o IFBrM constitui importante avanço metodológico por incorporar os domínios da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), permitindo uma avaliação multidimensional da funcionalidade humana. Diferentemente do modelo biomédico, que concentra sua atenção na doença e no diagnóstico, o IFBrM considera aspectos relacionados à mobilidade, comunicação, aprendizagem, autocuidado, interação social, vida comunitária, atividades laborais e influência dos fatores ambientais sobre o desempenho funcional da pessoa.

Tabela 1 – Comparação entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial

Aspectos analisados	**Modelo biomédico**	**Modelo biopsicossocial**
Objeto da avaliação	Doença e diagnóstico clínico	Funcionalidade e participação social
Foco principal	Limitações orgânicas	Interação entre indivíduo e ambiente
Instrumentos utilizados	Laudos médicos e exames clínicos	IFBrM, IDBrA e CIF
Equipe responsável	Predominantemente médica	Equipe multiprofissional e interdisciplinar
Base legal	Modelo tradicional pericial	Lei nº 13.146/2015 e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
Finalidade	Identificação da doença	Garantia de direitos e inclusão social

Fonte: Elaborado pela autora com base em Organização Mundial da Saúde (2001), Brasil (2015), Diniz (2007) e Sassaki (2010).

Os documentos analisados também evidenciam que a implementação do IFBrM nas universidades federais ainda ocorre de maneira heterogênea. Enquanto algumas instituições já iniciaram processos de capacitação das equipes multiprofissionais e adaptação de seus protocolos de avaliação, outras permanecem utilizando predominantemente laudos médicos como principal instrumento para confirmação da deficiência. Essa realidade demonstra que a mudança normativa ainda não foi plenamente incorporada à prática institucional.

Segundo Farias e Buchalla (2005), a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade representa uma mudança conceitual profunda, pois desloca o foco da incapacidade para a funcionalidade humana. Esse novo paradigma possibilita avaliações mais equitativas, reduzindo a subjetividade e permitindo que pessoas com o mesmo diagnóstico apresentem diferentes resultados avaliativos, de acordo com suas condições de participação social.

Outro aspecto observado refere-se ao desenvolvimento do IDBrA, instrumento criado para padronizar a identificação da pessoa com deficiência no Brasil. Os documentos técnicos analisados indicam que sua principal contribuição consiste em oferecer critérios mais objetivos para aplicação da avaliação biopsicossocial, favorecendo maior uniformidade entre as diferentes instituições públicas responsáveis pelo reconhecimento da deficiência.

Tabela 2 – Principais características do IFBrM e do IDBrA

Característica	**IFBrM**	**IDBrA**
Objetivo	Avaliar funcionalidade	Identificar a condição de deficiência
Fundamentação	Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)	Modelo biopsicossocial
Tipo de avaliação	Funcional	Biopsicossocial
Equipe	Multiprofissional	Multiprofissional
Aplicação	Políticas públicas e benefícios sociais	Reconhecimento da pessoa com deficiência
Principal contribuição	Avaliação da funcionalidade	Padronização da identificação da deficiência

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2015), Organização Mundial da Saúde (2001) e documentos técnicos do Ministério dos Direitos Humanos.

Entretanto, verificou-se que a implementação desses instrumentos ainda enfrenta limitações importantes. A insuficiência de profissionais capacitados, a ausência de protocolos institucionais padronizados, as diferenças estruturais entre universidades e a necessidade de regulamentações complementares constituem os principais obstáculos identificados na literatura.

Mantoan (2015) destaca que a inclusão educacional depende de mudanças estruturais nas instituições de ensino e não apenas da existência de legislação específica. Nesse sentido, a adoção do IFBrM e do IDBrA deve ser acompanhada por investimentos em formação continuada, fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade, desenvolvimento de protocolos institucionais e integração entre diferentes áreas do conhecimento.

Os resultados também revelam que a atuação interdisciplinar constitui elemento indispensável para a efetividade da avaliação biopsicossocial. Psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, médicos, pedagogos e outros profissionais contribuem para uma compreensão mais abrangente da funcionalidade humana, reduzindo decisões fundamentadas exclusivamente em critérios clínicos.

Tabela 3 – Principais desafios para implementação do modelo biopsicossocial nas universidades federais

Desafio identificado	**Impacto institucional**
Capacitação insuficiente das equipes	Avaliações inconsistentes
Ausência de protocolos padronizados	Diferenças entre universidades
Dependência de laudos médicos	Manutenção do modelo biomédico
Infraestrutura limitada	Dificuldade na acessibilidade
Escassez de equipes multiprofissionais	Sobrecarga de trabalho
Necessidade de regulamentação	Insegurança jurídica
Baixa integração institucional	Processos avaliativos fragmentados

Fonte: Elaborado pela autora com base em Diniz (2007), Mantoan (2015), Sassaki (2010) e Brasil (2015).

A literatura analisada demonstra, portanto, que a consolidação do modelo biopsicossocial nas universidades federais depende da articulação entre legislação, gestão institucional e formação profissional. Embora o IFBrM e o IDBrA representem avanços significativos para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, sua efetividade está diretamente relacionada à capacidade das instituições de implementar processos avaliativos padronizados, interdisciplinares e fundamentados nos princípios da inclusão e dos direitos humanos.

Dessa forma, os resultados deste estudo indicam que a transição para o modelo biopsicossocial ultrapassa a simples substituição de instrumentos técnicos. Trata-se de uma mudança cultural e institucional que exige revisão das práticas administrativas, fortalecimento das políticas de acessibilidade e compromisso permanente com a promoção da equidade no ensino superior. Nesse contexto, o IFBrM e o IDBrA configuram importantes instrumentos para assegurar avaliações mais justas, humanizadas e alinhadas às diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contribuindo para o fortalecimento das políticas inclusivas nas universidades federais brasileiras.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios relacionados à implementação do modelo biopsicossocial da deficiência nas universidades federais brasileiras, com ênfase na utilização do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) e do Instrumento de Identificação da Pessoa com Deficiência Brasileira (IDBrA) como instrumentos de avaliação previstos na legislação nacional. A partir

da revisão narrativa da literatura e da análise de documentos normativos, foi possível compreender que a adoção desse novo paradigma representa um importante avanço nas políticas públicas de inclusão, ao superar a perspectiva exclusivamente biomédica e incorporar uma abordagem centrada na funcionalidade, na participação social e na garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

Os resultados evidenciaram que a consolidação do modelo biopsicossocial decorre, sobretudo, da influência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esses instrumentos legais estabeleceram novas diretrizes para o reconhecimento da deficiência, determinando que a avaliação considere não apenas os aspectos clínicos, mas também os fatores ambientais, sociais, psicológicos e pessoais que interferem na participação do indivíduo na sociedade. Nesse cenário, o IFBrM e o IDBrA constituem importantes ferramentas para operacionalizar esse modelo, favorecendo avaliações mais abrangentes, humanizadas e alinhadas aos princípios da equidade e da inclusão.

Entretanto, a análise da literatura revelou que a implementação desses instrumentos nas universidades federais ainda ocorre de forma desigual. Persistem desafios relacionados à insuficiente capacitação das equipes multiprofissionais, à ausência de protocolos institucionais padronizados, às limitações estruturais e tecnológicas, às divergências na interpretação dos critérios biopsicossociais e à necessidade de regulamentações complementares que promovam maior uniformidade entre as instituições. Esses aspectos demonstram que a efetivação do modelo biopsicossocial depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas também do fortalecimento das políticas institucionais, da formação continuada dos profissionais envolvidos e do compromisso das universidades com a promoção da inclusão em todas as suas dimensões.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à necessidade de fortalecimento da atuação interdisciplinar. A avaliação biopsicossocial exige a integração de diferentes áreas do conhecimento, como medicina, psicologia, serviço social, terapia ocupacional, fisioterapia, pedagogia e direito, possibilitando uma compreensão mais ampla da funcionalidade humana e reduzindo a centralidade do diagnóstico clínico como único elemento para reconhecimento da deficiência. Essa perspectiva amplia a segurança jurídica dos processos avaliativos e contribui para decisões mais justas e coerentes com os princípios estabelecidos pela legislação brasileira.

As contribuições desta pesquisa concentram-se na sistematização dos principais referenciais teóricos e normativos relacionados à implementação do modelo biopsicossocial no contexto das universidades federais, reunindo evidências científicas que demonstram a importância do IFBrM e do IDBrA para a consolidação das políticas inclusivas no ensino superior. Além disso, o estudo evidencia que a efetividade desses instrumentos depende da elaboração de protocolos institucionais consistentes, do fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade, da qualificação permanente das equipes multiprofissionais

e da integração entre as políticas educacionais, de saúde e de assistência social.

Do ponto de vista acadêmico, este capítulo contribui para ampliar as discussões sobre a avaliação biopsicossocial da deficiência em um momento de importantes transformações nas políticas públicas brasileiras. A produção científica acerca da aplicação do IFBrM e do IDBrA nas instituições federais de ensino superior ainda é limitada, o que reforça a relevância deste estudo para subsidiar pesquisadores, gestores públicos, profissionais das equipes multiprofissionais e formuladores de políticas voltadas à inclusão.

Como perspectivas para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos envolvendo universidades federais de diferentes regiões do país, com o objetivo de analisar experiências concretas de implementação do IFBrM e do IDBrA, identificar boas práticas institucionais e avaliar os impactos desses instrumentos sobre os processos de ingresso, permanência e conclusão dos cursos por estudantes com deficiência. Também se mostra relevante investigar a percepção das equipes multiprofissionais, dos gestores universitários e dos próprios estudantes acerca da efetividade da avaliação biopsicossocial, contribuindo para o aperfeiçoamento contínuo das políticas públicas de inclusão.

Conclui-se, portanto, que a transição para o modelo biopsicossocial representa uma mudança paradigmática na forma de compreender a deficiência no Brasil. Mais do que substituir critérios médicos por novos instrumentos de avaliação, esse processo exige uma transformação institucional baseada nos princípios da dignidade humana, da acessibilidade, da igualdade de oportunidades e da justiça social. Nesse contexto, o IFBrM e o IDBrA configuram importantes mecanismos para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, fortalecendo a construção de universidades federais mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a promoção da cidadania e da educação superior para todos.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 29 dez. 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo**, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

COMPREHENSIVE EDUCATION AND PEDAGOGICAL REORGANIZATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR THE EFFECTIVE PROMOTION OF LEARNING IN BASIC EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-054

Maria Izabel Pedro da Silva
Mestranda em Educação
Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte – UPE, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: izabelpedro2009@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2905356848631037
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2861-581X

José Evantuil de Sousa
Especialista em História e Sociologia
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE e Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil
E-mail: jose.sousa34@prof.ce.gov.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4154514547426363
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9408-4203

Rudge Candido Mota
Mestre em Educação
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Assaré/CE, Brasil
E-mail: rudgecandidomota@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5508696738190629
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0544-2284

Ruth Sousa Muniz
Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica
Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: ruthmuniz74@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2985132370474115
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9629-0752

Irani de Aquino Martins Alves
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional
Faculdade UNIRIO, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: iraniaquino@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1224-5232

Ana Carla Ferreira dos Santos
Especialista em Língua Portuguesa Arte e Educação
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: carla.ferreira09@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0202-5993

Francisco de Assis Batista
Especialista em Ensino de Língua Portuguesa
Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil
E-mail: francisco.batista5@prof.ce.gov.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1411696580797714
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0196-2078

Elisangela Maria de Oliveira Melo
Mestranda em História
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: elisangelamelo822@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0101310561924782
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0317-524X

Cicero Anderson Pereira Santos
Bacharel em Direito
Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
E-mail: ciceroanderson.advocacia@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6740805611366063
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3518-079X

Resumo

A pesquisa analisa a reorganização pedagógica como elemento estruturante da efetivação da aprendizagem no contexto da Educação Integral na Educação Básica brasileira. Parte do pressuposto de que a ampliação da jornada escolar, quando desvinculada de mudanças institucionais e pedagógicas, revela-se insuficiente para promover uma formação humana integral. O estudo teve como objetivo compreender de que maneira a reorganização do currículo, das práticas pedagógicas, da gestão escolar, dos processos avaliativos e da formação docente potencializa a consolidação dessa política educacional. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de referenciais científicos e marcos normativos nacionais. Os resultados evidenciam que a efetividade da Educação Integral depende da articulação entre planejamento pedagógico, currículo integrado, valorização profissional, gestão democrática, financiamento contínuo e acompanhamento sistemático das políticas públicas. Conclui-se que a reorganização pedagógica constitui o principal fundamento para transformar

diretrizes legais em experiências educativas significativas, fortalecendo a aprendizagem, a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação Integral; Reorganização Pedagógica.

Abstract

This study examines pedagogical reorganization as the structural foundation for effective learning within the context of Comprehensive Education in Brazilian Basic Education. It is based on the premise that extending the school day, when disconnected from institutional and pedagogical transformations, is insufficient to promote holistic human development. The study aimed to understand how the reorganization of curriculum, teaching practices, school management, assessment processes, and teacher professional development strengthens the implementation of this educational policy. A qualitative approach was adopted through a bibliographic review and documentary analysis of scientific literature and Brazilian educational regulations. The findings indicate that the effectiveness of Comprehensive Education depends on the articulation of pedagogical planning, an integrated curriculum, teacher appreciation, democratic management, continuous funding, and systematic monitoring of public policies. The study concludes that pedagogical reorganization is the essential condition for transforming legal principles into meaningful educational experiences, promoting learning, educational equity, and the comprehensive development of students.

Keywords: Comprehensive Education; Learning; Pedagogical Reorganization.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral firmou-se como uma das mais relevantes diretrizes das políticas educacionais brasileiras voltadas à qualificação das aprendizagens e ao enfrentamento das desigualdades que permeiam a Educação Básica. Contudo, sua concretização transcende a ampliação da jornada escolar, requerendo uma reestruturação pedagógica capaz de articular currículo, práticas docentes, gestão educacional e desenvolvimento humano sob uma perspectiva integrada, crítica e emancipadora. Nessa lógica, a escola deixa de restringir-se à difusão de conhecimentos e passa a constituir-se como um espaço de formação plena, comprometido com o desenvolvimento intelectual, social, ético, cultural, físico e emocional dos estudantes (Moll, 2012; Gadotti, 2009).

A gênese da Educação Integral inscreve-se na defesa de uma escola pública concebida como patrimônio democrático e instrumento de transformação social, perspectiva amplamente delineada por

Anísio Teixeira (1994), para quem a educação deveria assegurar oportunidades equânimes de desenvolvimento e de participação para todos os estudantes. Em continuidade a esse horizonte, Darcy Ribeiro (1986) projetou uma escola capaz de congregar ensino, cultura, esporte, alimentação e proteção social, compreendendo essas dimensões como elementos indissociáveis na superação das desigualdades historicamente sedimentadas no país. A permanência dessas concepções revela que a ampliação da jornada escolar somente adquire sentido quando acompanhada por uma reconfiguração qualitativa das práticas pedagógicas e da própria organização da escola.

O arcabouço jurídico brasileiro confere sólida sustentação à Educação Integral ao reconhecer a educação como direito social indispensável ao pleno desenvolvimento humano, ao exercício da cidadania e à preparação para o mundo do trabalho, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Essa compreensão é aprofundada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), ao atribuir à Educação Básica a responsabilidade de promover a formação integral dos estudantes (Brasil, 1996). Em consonância com esse percurso normativo, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), por meio da Meta 6, impulsionou a expansão da educação em tempo integral, diretriz posteriormente fortalecida pela Lei nº 14.640/2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2014; Brasil, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular projeta essa compreensão ao reconhecer que a Educação Básica deve promover o desenvolvimento integral por meio da convergência entre conhecimentos, competências, valores e atitudes essenciais à formação cidadã no mundo contemporâneo (Brasil, 2018). Todavia, a mera ampliação do tempo de permanência na escola não assegura, por si, aprendizagens significativas nem a constituição plena dos estudantes. A materialização desse compromisso requer uma reconfiguração curricular sustentada pela integração dos saberes, pela valorização do trabalho docente, pela gestão democrática e pela edificação de práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e interdisciplinares (Libâneo, 2012; Arroyo, 2012).

Sob essa perspectiva, a reorganização pedagógica emerge como o alicerce que confere concretude aos princípios da Educação Integral, uma vez que pressupõe a ressignificação dos tempos, dos espaços, das metodologias, dos processos avaliativos e das interações que estruturam o cotidiano escolar. Nessa compreensão, ensinar ultrapassa a simples mediação de conteúdos e passa a representar a criação de experiências capazes de mobilizar os estudantes à construção crítica, participativa e significativa do conhecimento, rompendo com práticas centradas na reprodução do saber (Freire, 1996). De igual modo, a valorização dos saberes profissionais e da formação continuada constitui requisito imprescindível para que os docentes respondam, com competência e sensibilidade, às novas exigências impostas pelas políticas de Educação Integral (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

Para além das questões estritamente pedagógicas, a efetivação da Educação Integral encontra-se condicionada a fatores estruturais que envolvem infraestrutura, financiamento, gestão educacional e o enfrentamento das assimetrias sociais que ainda marcam as redes públicas de ensino. Na perspectiva de Morin (2000), educar no século XXI pressupõe reconhecer a complexidade da condição humana, promovendo a interlocução entre diferentes campos do saber e uma formação alicerçada na cidadania, na ética e na democracia. Sob esse prisma, a reorganização pedagógica extrapola o âmbito das estratégias metodológicas, configurando-se como um movimento de renovação institucional voltado à consolidação de uma escola inclusiva, socialmente comprometida e orientada pelo desenvolvimento integral dos estudantes.

As transformações que atravessam a Educação Básica evidenciam que a efetivação da Educação Integral não depende exclusivamente da ampliação do tempo escolar, mas da capacidade da escola de reinventar suas práticas e ressignificar sua função social. É nesse horizonte que se insere a questão central desta investigação: de que maneira a reorganização pedagógica potencializa a efetivação da aprendizagem no contexto da Educação Integral? A partir dessa problematização, o estudo dedica-se a examinar como a reorganização dos processos pedagógicos pode consolidar os princípios da Educação Integral, desvelando seus fundamentos teóricos, os entraves que desafiam sua materialização e as possibilidades que se abrem para a construção de políticas educacionais comprometidas com aprendizagens mais consistentes e com o desenvolvimento pleno dos estudantes. Para sustentar essa reflexão, recorre-se a uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, alicerçada em produções científicas e dispositivos normativos que conformam o campo da Educação Básica brasileira.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

A trajetória da Educação Integral inscreve-se em um movimento histórico de ressignificação da escola pública como espaço de garantia de direitos, justiça social e formação humana. Longe de constituir um desdobramento restrito da ampliação da jornada escolar ou da implementação de programas governamentais, sua consolidação emerge das permanentes disputas em torno das finalidades da educação e do papel do Estado na promoção do direito à aprendizagem. Sob essa compreensão, a Educação Integral projeta-se como uma política pública vocacionada à ampliação das oportunidades educativas e à formação multidimensional dos estudantes, integrando currículo, cultura, cidadania e participação social em um horizonte de desenvolvimento humano pleno (Moll, 2012).

A institucionalização da Educação Integral evidencia que sua potência transformadora não reside na ampliação da jornada escolar em si, mas na capacidade de reconfigurar as bases que sustentam o

funcionamento da escola pública. Trata-se de uma política de natureza estrutural, cuja efetividade demanda a convergência entre reorganização curricular, fortalecimento da gestão educacional, financiamento adequado, desenvolvimento profissional docente e articulação intersetorial. Como assinala Cavaliere (2009), a expansão do tempo escolar somente se converte em experiência educativa qualificada quando acompanhada por mudanças substantivas na organização do trabalho pedagógico, pois a permanência estendida do estudante, isoladamente, revela-se insuficiente para elevar a aprendizagem ou mitigar as desigualdades educacionais historicamente produzidas.

As diretrizes formuladas pela UNESCO (2021) reforçam a necessidade de uma inflexão paradigmática nos sistemas educacionais contemporâneos, ao defenderem a superação de modelos centrados na simples circulação de conteúdos em favor de experiências formativas que cultivem o pensamento crítico, a participação democrática, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências indispensáveis a contextos sociais cada vez mais complexos. Nesse horizonte, a Educação Integral deixa de ocupar o lugar de resposta circunstancial às desigualdades educacionais para consolidar-se como um projeto permanente de qualificação da escola pública, orientado pela formação integral e pela ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano.

Um marco decisivo na consolidação dessa agenda ocorreu com a instituição do Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Mais do que ampliar a permanência dos estudantes na escola, a iniciativa buscou redefinir a experiência educativa nas redes públicas ao integrar tempos, espaços e oportunidades formativas em uma proposta alicerçada na cultura, no esporte, no acompanhamento pedagógico, na educação ambiental, nos direitos humanos e na inclusão digital, conferindo maior amplitude às práticas educacionais (Brasil, 2007; Brasil, 2010).

A expansão do Programa Mais Educação conferiu inédita visibilidade à Educação Integral no cenário nacional, mas também expôs os limites que permeiam a concretização das políticas educacionais em contextos marcados por profundas desigualdades. Em parcela significativa das redes públicas, fragilidades estruturais, insuficiência de profissionais, descontinuidade do financiamento e reduzida articulação entre as ações do programa e o currículo escolar restringiram sua capacidade de promover mudanças consistentes. Coelho (2014) evidencia que inúmeras experiências mantiveram as atividades do contraturno à margem do projeto político-pedagógico, preservando uma lógica fragmentada que dificultou a constituição de práticas verdadeiramente integradas.

A experiência das políticas educacionais brasileiras evidencia que a promulgação de avanços normativos, por si só, não assegura sua tradução em transformações concretas no cotidiano das escolas. Em um cenário marcado por persistentes desigualdades territoriais, sociais e econômicas, a efetividade das políticas públicas depende da convergência entre planejamento estratégico, financiamento contínuo e

fortalecimento da capacidade institucional das redes de ensino. Quando esses pilares se mostram frágeis, a Educação Integral corre o risco de reproduzir as mesmas assimetrias que pretende enfrentar, ampliando as disparidades entre sistemas educacionais com diferentes condições de gestão e implementação.

O cenário pós-pandêmico reposicionou a Educação Integral no centro das discussões sobre o futuro da Educação Básica brasileira. As evidências produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e por organismos internacionais revelaram que a interrupção das atividades presenciais não apenas interrompeu percursos de aprendizagem, mas aprofundou desigualdades educacionais historicamente cristalizadas, sobretudo entre estudantes submetidos a condições de maior vulnerabilidade socioeconômica (INEP, 2022; UNESCO, 2022). Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar deixou de representar apenas uma estratégia de expansão do tempo educativo para assumir a condição de instrumento voltado à recomposição das aprendizagens, ao fortalecimento dos vínculos escolares e à ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano.

Confinar a Educação Integral ao papel de resposta emergencial às lacunas de aprendizagem significa esvaziar a densidade política, pedagógica e humanizadora que sustenta sua concepção. Gadotti (2009) e Moll (2012) assinalam que sua finalidade não se encerra na melhoria de indicadores educacionais, mas na tessitura de experiências formativas em que conhecimentos científicos, expressões culturais, desenvolvimento socioemocional, participação cidadã e autonomia intelectual se articulam de maneira indissociável. Nessa perspectiva, a qualidade da educação deixa de ser mensurada apenas pela lógica do desempenho e passa a ser compreendida como expressão de um processo formativo comprometido com a equidade, a inclusão, a participação democrática e o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Os referenciais internacionais destinados à promoção do direito à educação caminham em direção convergente aos fundamentos que sustentam a Educação Integral. Nesse horizonte, a Agenda Educação 2030, vinculada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, reconhece que os sistemas educacionais devem assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, capaz de fomentar oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida (UNESCO, 2016). Embora utilize referenciais conceituais distintos daqueles consolidados na literatura brasileira, o documento compartilha princípios que privilegiam o desenvolvimento humano, a inclusão, a cidadania global e a aprendizagem significativa, reafirmando a escola como espaço de formação ampla e de emancipação dos sujeitos.

Compreendida em sua amplitude, a Educação Integral insere-se em um projeto mais abrangente de fortalecimento da escola pública, afastando-se da condição de política fragmentada ou de intervenção circunstancial. Sua consistência depende da convergência entre financiamento adequado, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, planejamento curricular, infraestrutura qualificada e participação efetiva da comunidade escolar. Quando essa engrenagem institucional perde sua articulação,

a ampliação da jornada escolar tende a restringir-se a um rearranjo administrativo, incapaz de produzir transformações substantivas na aprendizagem e na formação integral dos estudantes.

2.2 REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A materialização da Educação Integral não se revela na extensão do tempo de permanência na escola, mas na potência de reconfigurar o próprio sentido da ação pedagógica. É na reinvenção das práticas educativas, em diálogo com as transformações sociais, culturais e educacionais do tempo presente, que essa política encontra sua maior expressão. Sob esse entendimento, ampliar a jornada escolar constitui apenas uma condição inicial; sua efetividade nasce da ressignificação das formas de ensinar, aprender, avaliar e organizar o currículo. Somente quando essas dimensões se articulam em uma lógica integrada, o tempo escolar deixa de representar uma variável quantitativa e passa a constituir um território fecundo de experiências formativas capazes de conferir significado às aprendizagens e de responder às realidades vividas pelos estudantes.

A reorganização pedagógica constitui um processo de reinvenção contínua das matrizes que sustentam a ação educativa, instaurando novas formas de compreender, organizar e vivenciar a experiência escolar. Seu alcance extrapola alterações na distribuição do tempo ou na disposição dos componentes curriculares, pois implica reconfigurar as conexões entre currículo, metodologias, espaços de aprendizagem e as relações construídas entre professores, estudantes e comunidade. Em consonância com essa compreensão, Libâneo (2013) assinala que as profundas transformações sociais convocam a escola a renovar, de maneira permanente, suas práticas pedagógicas, sem abdicar da socialização do conhecimento científico nem da formação de sujeitos críticos e intelectualmente autônomos.

O currículo ocupa lugar estratégico na reconfiguração pedagógica por constituir o eixo a partir do qual se materializam as concepções de ensino, aprendizagem e formação humana. Durante décadas, a Educação Básica brasileira estruturou sua organização curricular sob uma lógica disciplinar compartimentalizada, em que os diferentes campos do conhecimento se desenvolviam de forma pouco articulada entre si. Embora esse modelo tenha favorecido a sistematização dos saberes escolares, também restringiu a compreensão integrada das dinâmicas sociais, científicas e culturais. Sacristán (2013) afirma que o currículo extrapola a condição de simples ordenamento de conteúdos, traduzindo opções políticas, culturais e pedagógicas que expressam distintos projetos de sociedade e de formação dos sujeitos.

No horizonte da Educação Integral, o currículo integrado deixa de representar uma simples organização dos conteúdos para constituir-se como uma tessitura de saberes que aproxima conhecimento escolar, experiência humana e realidade social. Longe de enfraquecer a singularidade das disciplinas, essa arquitetura curricular favorece interlocuções capazes de ampliar a compreensão de fenômenos cuja

complexidade extrapola os limites de um único campo científico. Sob essa compreensão, Zabala (1998) assinala que a aprendizagem se fortalece quando os novos conhecimentos encontram ressonância nas experiências previamente constituídas pelos estudantes, transformando a apropriação do saber em um processo de atribuição de sentidos, e não em um exercício de memorização.

A interdisciplinaridade revela-se como a força articuladora de um currículo comprometido com a integralidade da formação humana, desde que alicerçada em planejamento compartilhado e na convergência de propósitos educativos. Longe de representar uma simples aproximação entre disciplinas, ela configura, segundo Fazenda (2011), uma atitude epistemológica fundada no diálogo, na cooperação e na compreensão da complexidade que caracteriza os fenômenos educacionais. Essa perspectiva desloca o trabalho docente de práticas isoladas para uma dinâmica de corresponsabilidade pedagógica, na qual o currículo passa a ser concebido como uma construção coletiva e permanentemente compartilhada.

A renovação das metodologias de ensino constitui um dos eixos mais expressivos da Educação Integral, ao reposicionar o estudante como sujeito ativo na produção do conhecimento. Essa concepção rompe com práticas centradas na transmissão unilateral do saber e privilegia experiências investigativas, colaborativas e reflexivas, nas quais teoria e prática se entrelaçam de forma indissociável. Em consonância com essa perspectiva, Perrenoud (2000) defende que ensinar significa criar situações de aprendizagem que mobilizem os estudantes a interpretar, problematizar e enfrentar desafios concretos, favorecendo o desenvolvimento de competências intelectuais e sociais.

A diversidade metodológica amplia as possibilidades de concretização da Educação Integral ao aproximar o currículo das demandas que emergem da realidade contemporânea. Estratégias como projetos investigativos, resolução de problemas, estudos de caso, oficinas temáticas e práticas colaborativas adquirem sentido quando incorporadas de forma intencional ao projeto pedagógico da escola. Sua potência educativa, contudo, não decorre da metodologia em si, mas da coerência entre as escolhas didáticas, a formação dos docentes e os objetivos formativos. Hattie (2017) demonstra que os maiores impactos sobre a aprendizagem resultam da qualidade das interações pedagógicas, do feedback oferecido aos estudantes e da clareza das metas de aprendizagem.

Reduzir a inovação pedagógica à incorporação de tecnologias digitais ou à adoção de metodologias em evidência significa limitar um processo que alcança dimensões muito mais amplas da vida escolar. A reorganização pedagógica pressupõe a ressignificação da cultura institucional, das relações educativas e das concepções que orientam o ensino e a aprendizagem. Sob essa perspectiva, inovar não consiste em substituir práticas consolidadas por novos recursos, mas em edificar experiências formativas capazes de ampliar o protagonismo dos estudantes, estimular a reflexão crítica e conferir maior permanência e significado às aprendizagens.

Entre os pilares que sustentam a reorganização pedagógica, a avaliação da aprendizagem ocupa lugar singular por materializar a própria concepção de educação assumida pela escola. Ainda permanece disseminada, em grande parte da Educação Básica brasileira, uma cultura avaliativa orientada pela classificação dos estudantes, na qual provas e notas são frequentemente convertidas em mecanismos de controle e hierarquização do desempenho. Essa lógica contrasta com os fundamentos da Educação Integral, que reconhece a aprendizagem como um processo contínuo, plural e atravessado pelas diferentes formas e ritmos de aprender. Sob essa compreensão, Luckesi (2011) afirma que avaliar consiste em interpretar criticamente o percurso formativo dos estudantes para qualificar as intervenções pedagógicas, e não em restringir a avaliação à verificação de resultados ao final do processo educativo.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa assume centralidade na reorganização do trabalho pedagógico por transformar o acompanhamento da aprendizagem em um processo contínuo de leitura, intervenção e reconstrução das práticas educativas. Black e Wiliam (1998), em estudo amplamente reconhecido no campo educacional, evidenciam que práticas avaliativas formativas produzem efeitos significativos sobre a aprendizagem ao oferecerem subsídios para que professores ajustem suas mediações e estudantes compreendam com maior clareza seus próprios percursos. Assim, a avaliação deixa de ocupar o lugar de verificação episódica e passa a integrar, de modo orgânico, o planejamento pedagógico, favorecendo intervenções mais precisas, responsivas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

3 METODOLOGIA

A complexidade que envolve a Educação Integral e a reorganização pedagógica exigiu um percurso metodológico capaz de apreender as múltiplas dimensões que conformam esse objeto de investigação. Em razão dessa natureza, adotou-se uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, orientada pela interpretação crítica dos referenciais teóricos e dos marcos normativos que sustentam a Educação Básica brasileira. Tal opção metodológica permitiu examinar não apenas a ampliação do tempo escolar, mas as concepções que alicerçam o currículo, a organização do trabalho pedagógico, a gestão educacional, os processos de avaliação da aprendizagem e a formação integral dos estudantes, compreendendo esses elementos como categorias articuladas na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano.

A opção pela abordagem qualitativa decorre do reconhecimento de que os fenômenos educacionais se constituem em uma realidade multifacetada, cuja compreensão exige ultrapassar a objetividade dos indicadores numéricos para alcançar os significados produzidos nas práticas sociais. As dinâmicas que atravessam a Educação Básica são conformadas por experiências, valores, disputas, concepções de sujeito

e projetos educativos que não se deixam apreender por interpretações lineares ou exclusivamente estatísticas. Nessa perspectiva, Minayo (2001, p. 21) afirma que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Esse entendimento sustenta a análise proposta neste estudo, uma vez que a Educação Integral não pode ser reduzida à dimensão operacional do tempo escolar. Sua efetivação envolve concepções pedagógicas, reorganização curricular, atuação docente, participação da comunidade escolar e condições institucionais capazes de assegurar aprendizagens mais consistentes e socialmente significativas. Assim, a abordagem qualitativa possibilita examinar a Educação Integral como política pública e como prática pedagógica, observando as tensões entre os marcos legais, os fundamentos teóricos e os desafios presentes no cotidiano das redes de ensino.

O estudo também se caracteriza como pesquisa bibliográfica, pois mobiliza produções científicas que discutem a Educação Integral, a reorganização pedagógica, o currículo, a interdisciplinaridade, as metodologias de ensino, a avaliação da aprendizagem e a formação humana. Foram considerados autores que oferecem contribuições consolidadas para o debate educacional, entre os quais se destacam Moll (2012), Gadotti (2009), Cavaliere (2009), Arroyo (2012), Libâneo (2013), Sacristán (2013), Zabala (1998), Fazenda (2011), Perrenoud (2000), Hattie (2017), Luckesi (2011), Black e Wiliam (1998), Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Morin (2000). A seleção desses referenciais ocorreu em razão de sua relevância para a compreensão da escola como espaço de formação integral, de produção de sentidos, de democratização do conhecimento e de enfrentamento das desigualdades educacionais.

O percurso bibliográfico assumiu papel estruturante nesta investigação ao proporcionar a interlocução crítica com o conhecimento científico já consolidado sobre a temática estudada. Mais do que reunir produções acadêmicas, essa etapa permitiu compreender o objeto de pesquisa a partir de diferentes matrizes teóricas, ampliando a consistência analítica e o diálogo com o estado do conhecimento. Em consonância com essa compreensão, Gil (2002, p. 44) afirma que:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Orientada por esse referencial metodológico, a investigação bibliográfica privilegiou a seleção criteriosa de livros, artigos científicos e demais produções acadêmicas capazes de iluminar as múltiplas

dimensões políticas, pedagógicas e conceituais da Educação Integral. Mais do que compilar contribuições teóricas, esse percurso possibilitou estabelecer um diálogo analítico entre diferentes perspectivas, evidenciando como a reorganização dos tempos, dos espaços, do currículo, das metodologias e dos processos avaliativos pode fortalecer a efetivação da aprendizagem na Educação Básica.

A investigação foi igualmente alicerçada em pesquisa documental, entendida como etapa essencial para a interpretação dos marcos legais e das diretrizes normativas que conformam a política de Educação Integral no Brasil. O corpus documental reuniu dispositivos de reconhecida relevância, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular, a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Decreto nº 7.083/2010, a Lei nº 14.640/2023, instituidora do Programa Escola em Tempo Integral, além dos referenciais internacionais da UNESCO e da Agenda Educação 2030. A leitura crítica desses documentos permitiu identificar os fundamentos políticos, jurídicos e pedagógicos que sustentam a consolidação da Educação Integral como direito de aprendizagem e como estratégia de qualificação da Educação Básica.

A pesquisa documental integra o percurso metodológico desta investigação como estratégia analítica voltada à interpretação de fontes primárias que expressam fundamentos jurídicos, institucionais e políticos do fenômeno estudado. Embora compartilhe aproximações com a pesquisa bibliográfica, diferencia-se pela especificidade dos documentos examinados, os quais requerem tratamento analítico próprio e uma leitura crítica orientada pelos objetivos da investigação. Em consonância com essa compreensão, Gil (2002, p. 45) afirma que:

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.

Sob essa perspectiva analítica, os documentos normativos deixaram de ocupar a condição de simples dispositivos regulatórios para serem compreendidos como manifestações históricas e institucionais das concepções que orientam as políticas educacionais e a garantia do direito à aprendizagem. A leitura crítica desse acervo permitiu desvelar os fundamentos que estruturam a Educação Integral nos referenciais brasileiros e internacionais, bem como reconhecer as exigências atribuídas aos sistemas de ensino para que a ampliação do tempo escolar esteja acompanhada de uma reorganização pedagógica capaz de conferir efetividade às aprendizagens e consistência às ações educativas.

A análise do material empírico-documental foi conduzida por meio de uma leitura crítica, interpretativa e relacional das fontes selecionadas, privilegiando a identificação das convergências, das

tensões e das lacunas que permeiam o diálogo entre os referenciais teóricos e os marcos normativos da Educação Básica. Em consonância com o problema investigado, os documentos e produções científicas foram sistematizados em eixos analíticos que abarcaram a Educação Integral como política pública, a reorganização pedagógica, o currículo integrado, a interdisciplinaridade, as metodologias de ensino e a avaliação formativa. Essa arquitetura interpretativa possibilitou apreender o objeto de pesquisa em sua multidimensionalidade, fortalecendo uma análise integrada e compatível com a complexidade que caracteriza os processos educacionais (Gil, 2002; Minayo, 2001).

A proposta desta investigação não se orientou pela produção de generalizações estatísticas, mas pela construção de uma compreensão crítica acerca das condições que sustentam a efetivação da Educação Integral na Educação Básica. A análise desenvolvida evidencia que a ampliação da jornada escolar, quando desvinculada de planejamento curricular, formação docente, gestão democrática, práticas interdisciplinares e acompanhamento sistemático da aprendizagem, tende a restringir-se a uma reorganização de caráter administrativo. Em contrapartida, sua articulação com processos pedagógicos consistentes amplia as possibilidades de construção de aprendizagens significativas, fortalece a formação integral dos estudantes e reafirma a escola pública como espaço de desenvolvimento humano e compromisso social.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O exame crítico das evidências reunidas ao longo desta investigação permite reconhecer que a efetivação da Educação Integral se sustenta muito menos na ampliação da permanência dos estudantes na escola do que na capacidade de ressignificar os processos que estruturam o fazer pedagógico. A interlocução entre a produção científica, os dispositivos legais e as diretrizes educacionais contemporâneas demonstra que a aprendizagem alcança maior consistência quando a expansão do tempo escolar é acompanhada pela reconfiguração do currículo, das práticas docentes, dos processos avaliativos, da gestão educacional e da formação dos profissionais da educação. Sob essa perspectiva, a reorganização pedagógica deixa de representar um componente complementar das políticas educacionais para consolidar-se como o eixo estruturante que confere materialidade aos princípios da Educação Integral e viabiliza aprendizagens socialmente significativas.

A interpretação articulada do arcabouço normativo que orienta a Educação Básica brasileira evidencia uma convergência que transcende a dimensão jurídico-formal e alcança a própria concepção de formação humana defendida pelas políticas educacionais contemporâneas. Ainda que produzidos em contextos históricos distintos, esses dispositivos compartilham o entendimento de que o direito à educação

somente se concretiza quando promove o desenvolvimento integral dos estudantes e amplia suas possibilidades de participação social. Nessa direção, a Constituição Federal de 1988 estabelece os fundamentos desse compromisso, posteriormente aprofundados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Base Nacional Comum Curricular, que reafirmam a indissociabilidade entre aprendizagem, cidadania e desenvolvimento humano (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2018). Sob essa ótica, a reorganização pedagógica emerge não como uma opção circunstancial de gestão escolar, mas como uma decorrência necessária da arquitetura normativa que sustenta a Educação Básica brasileira.

As evidências analisadas indicam que as experiências de Educação Integral revelam maior densidade formativa quando rompem com a lógica restrita da redistribuição da carga horária e passam a instaurar uma reconfiguração mais profunda da vida institucional da escola. Moll (2012) destaca que o alargamento do tempo educativo somente alcança relevância pedagógica quando se articula ao currículo, às práticas docentes, à cultura, à participação social e a percursos formativos plurais. Essa compreensão encontra correspondência nas formulações de Cavaliere (2009), ao assinalar que a permanência ampliada do estudante no espaço escolar, isoladamente, não produz transformação substantiva, pois seus efeitos dependem da qualidade, da intencionalidade e da potência educativa das experiências construídas nesse tempo.

O percurso analítico desenvolvido nesta investigação revela que a implementação das políticas públicas voltadas à Educação Integral esteve permeada por avanços expressivos, mas também por fragilidades que limitaram sua capacidade de produzir transformações estruturantes no cotidiano escolar. A leitura crítica dos documentos e da produção científica evidencia que, embora tais iniciativas tenham ampliado as oportunidades educativas, persistiram obstáculos relacionados à fragmentação curricular, à insuficiência dos processos de formação continuada, às limitações de infraestrutura e à frágil integração entre as ações desenvolvidas e o projeto político-pedagógico das instituições de ensino. Esse panorama indica que a consistência da Educação Integral não decorre da expansão quantitativa das políticas implementadas, mas da solidez pedagógica que orienta sua materialização, compreensão igualmente defendida por Coelho (2014), ao evidenciar que a efetividade dessa proposta depende da articulação entre planejamento, currículo e prática educativa.

Entre os achados mais significativos desta investigação destaca-se a compreensão de que a efetividade da Educação Integral está diretamente vinculada à ressignificação da arquitetura curricular da escola. Mais do que organizar conteúdos, o currículo constitui o território em que se materializam concepções de conhecimento, projetos formativos e expectativas sociais acerca da educação. Sacristán (2013) assinala que as escolhas curriculares jamais são neutras, pois traduzem opções políticas e culturais que orientam a formação dos sujeitos. À luz dessa compreensão, verificou-se que propostas curriculares construídas de forma integrada potencializam conexões entre os diferentes campos do saber, aproximam a

escola das experiências concretas dos estudantes e qualificam os processos de aprendizagem para além da lógica fragmentária que historicamente marcou a Educação Básica.

A materialização da reorganização pedagógica encontra na docência um de seus pilares mais decisivos, uma vez que nenhuma transformação curricular alcança efetividade quando permanece dissociada do desenvolvimento profissional daqueles que a concretizam no cotidiano escolar. As produções científicas examinadas convergem ao demonstrar que a Educação Integral exige educadores capazes de interpretar criticamente seus fundamentos, reelaborar suas práticas e responder, com autonomia intelectual e sensibilidade pedagógica, às múltiplas demandas que emergem da realidade educativa. Nóvoa (1992) sustenta que o desenvolvimento profissional se consolida por meio de processos permanentes de reflexão sobre a própria prática, enquanto Tardif (2014) evidencia que os saberes docentes são continuamente reconstruídos nas experiências vividas, nas interações estabelecidas e nos desafios cotidianos da profissão.

O conjunto das evidências examinadas conduz à compreensão de que a reorganização pedagógica constitui a expressão mais concreta da própria concepção de Educação Integral. Distante de intervenções fragmentadas ou de mudanças restritas ao plano organizacional, ela demanda uma arquitetura institucional capaz de harmonizar currículo, desenvolvimento profissional docente, avaliação, gestão democrática, planejamento compartilhado e participação coletiva em torno de um mesmo propósito formativo. É dessa tessitura que emerge uma escola apta a produzir aprendizagens dotadas de significado, ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes e converter os princípios normativos da Educação Integral em experiências educativas efetivamente vividas.

4.2 LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A consolidação da Educação Integral evidencia desafios que ultrapassam a dimensão pedagógica e alcançam aspectos estruturais das políticas públicas educacionais. As evidências reunidas nesta investigação demonstram que, embora o Brasil disponha de um consistente conjunto de dispositivos legais voltados à garantia da formação integral dos estudantes, sua efetivação permanece condicionada a desigualdades econômicas, territoriais e institucionais que limitam a capacidade das redes públicas de ensino de transformar diretrizes normativas em práticas educativas consistentes. Desse modo, verifica-se que o fortalecimento do arcabouço legal, embora imprescindível, não se mostra suficiente para assegurar, por si só, as mudanças estruturais requeridas para que a Educação Integral se consolide como política permanente de qualificação da Educação Básica.

A heterogeneidade que caracteriza as redes públicas de ensino constitui um dos fatores mais determinantes para compreender os diferentes níveis de consolidação da Educação Integral no país. A

análise desenvolvida evidencia que a capacidade de transformar essa política em experiências educativas consistentes permanece profundamente condicionada às condições institucionais disponíveis em cada sistema educacional. Enquanto determinadas redes reúnem estrutura administrativa, recursos financeiros, equipes técnicas e suporte pedagógico capazes de sustentar projetos integrados, outras convivem com limitações relacionadas à infraestrutura, à insuficiência de profissionais qualificados, à descontinuidade dos investimentos e à elevada rotatividade das equipes escolares. Essas assimetrias restringem a possibilidade de converter os princípios estabelecidos pela legislação em práticas pedagógicas efetivamente consolidadas. Como assinala Abrucio (2010), políticas educacionais alcançam maior consistência quando financiamento, capacidade de gestão e mecanismos permanentes de coordenação federativa atuam de forma articulada.

A história recente das políticas educacionais brasileiras demonstra que a permanência de uma proposta pedagógica depende menos de sua formulação normativa do que da capacidade institucional de preservá-la diante das mudanças que atravessam a administração pública. A Educação Integral evidencia esse desafio ao exigir estabilidade política, sustentação financeira e planejamento contínuo para consolidar processos que não produzem resultados imediatos. Sempre que programas são interrompidos, prioridades são redefinidas ou recursos tornam-se instáveis, interrompe-se também a possibilidade de amadurecimento das transformações iniciadas nas escolas. Cury (2002) adverte que a efetivação do direito à educação somente se concretiza quando o ordenamento jurídico é acompanhado por estruturas institucionais capazes de garantir sua continuidade, sua equidade e seu compromisso social.

A diversidade territorial que caracteriza o sistema educacional brasileiro revela que a Educação Integral assume contornos distintos conforme as condições históricas, sociais e institucionais de cada realidade. Longe de constituir uma política de aplicação uniforme, sua consolidação sofre a influência direta das capacidades locais de gestão, da disponibilidade de recursos públicos e das oportunidades educativas presentes em cada território. Nas áreas socialmente mais vulneráveis, limitações de infraestrutura, reduzido acesso a equipamentos culturais, esportivos e científicos e a frágil articulação intersetorial restringem a construção de percursos formativos mais amplos. Arroyo (2012) assinala que compreender o território em sua diversidade representa condição essencial para que as políticas educacionais se afastem de respostas padronizadas e reconheçam as múltiplas realidades que constituem a escola pública brasileira.

Entre os elementos que condicionam a longevidade da Educação Integral, o financiamento ocupa posição estratégica por conferir viabilidade às transformações requeridas por essa política pública. A expansão da jornada escolar pressupõe muito mais do que o prolongamento do tempo de permanência dos estudantes, exigindo investimentos capazes de sustentar a renovação dos ambientes educativos, a valorização das equipes escolares, a disponibilização de recursos didáticos e a consolidação de processos permanentes de desenvolvimento profissional. A ausência dessas condições compromete a estabilidade das ações e limita o alcance das mudanças pretendidas. Por essa razão, a efetividade da Educação Integral

depende de uma arquitetura financeira consistente, articulada à cooperação federativa e ao planejamento de longo prazo. A OECD (2019) ressalta que os sistemas educacionais que alcançam melhores resultados em equidade e aprendizagem mantêm políticas contínuas de investimento, acompanhamento e gestão, assegurando maior estabilidade às reformas educacionais.

A permanência da Educação Integral como política pública de qualidade exige que seus processos de acompanhamento ultrapassem o controle da expansão das matrículas e alcancem a análise dos efeitos produzidos sobre a aprendizagem, a organização escolar e o desenvolvimento dos estudantes. O exame das experiências nacionais revela que o crescimento quantitativo da oferta nem sempre foi acompanhado por instrumentos capazes de interpretar a consistência das práticas pedagógicas, a efetividade das ações implementadas e sua repercussão sobre a formação integral. Sob esse prisma, indicadores restritos ao número de escolas participantes ou ao tempo de permanência dos estudantes mostram-se insuficientes para aferir a robustez dessa política educacional. Brooke e Cunha (2011) defendem que processos avaliativos consistentes precisam incorporar evidências qualitativas que permitam compreender como as políticas públicas se materializam no cotidiano escolar, influenciam o trabalho docente e repercutem nos percursos formativos dos estudantes.

Nenhuma política educacional alcança maturidade apenas porque amplia sua cobertura ou multiplica indicadores de desempenho. Sua verdadeira consistência manifesta-se na capacidade de transformar a experiência escolar, produzir novos modos de ensinar, aprender e conviver e ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano. Sob esse entendimento, a avaliação deixa de ocupar um lugar periférico na gestão das políticas públicas para assumir a função de interpretar criticamente seus efeitos, revelar fragilidades invisíveis aos indicadores convencionais e orientar escolhas capazes de conferir continuidade, coerência e legitimidade à Educação Integral como projeto permanente de qualificação da escola pública.

À luz das evidências analisadas, torna-se possível afirmar que o futuro da Educação Integral dependerá menos da criação de novos programas e mais da capacidade dos sistemas educacionais de consolidar uma agenda permanente de fortalecimento da escola pública. Essa perspectiva pressupõe a articulação entre financiamento estável, cooperação federativa, valorização dos profissionais da educação, planejamento de longo prazo e mecanismos contínuos de acompanhamento das políticas implementadas. Somente a convergência desses elementos permitirá que a reorganização pedagógica deixe de representar uma resposta circunstancial às demandas educacionais e se afirme como princípio estruturante de uma escola comprometida com a equidade, a aprendizagem e o desenvolvimento humano em sua integralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo desta investigação conduzem ao entendimento de que a Educação Integral somente alcança sua plena materialidade quando a ampliação da jornada escolar é acompanhada por uma profunda reconfiguração das estruturas que sustentam o trabalho educativo. A efetivação dessa política revela-se indissociável da capacidade das instituições escolares de reorganizar currículo, práticas pedagógicas, processos avaliativos, gestão educacional e desenvolvimento profissional docente em torno de um projeto formativo coerente com a complexidade da formação humana. À luz do problema que orientou este estudo, verificou-se que a aprendizagem adquire maior densidade quando essas dimensões deixam de operar de maneira fragmentária e passam a constituir uma arquitetura pedagógica integrada, capaz de atribuir novos significados à experiência escolar e de responder, com maior consistência, aos desafios contemporâneos da educação pública.

Os propósitos delineados para esta investigação foram plenamente alcançados ao possibilitar uma compreensão crítica dos fundamentos teóricos, normativos e políticos que sustentam a Educação Integral, bem como das circunstâncias que ainda condicionam sua consolidação no âmbito da Educação Básica. O percurso analítico desenvolvido permitiu reconhecer que a reorganização pedagógica constitui o elemento catalisador capaz de converter os referenciais legais em experiências educativas efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar. As evidências reunidas demonstram que a ampliação da permanência dos estudantes na escola somente adquire relevância formativa quando articulada à reconfiguração do currículo, ao fortalecimento do trabalho docente, à integração dos processos educativos e à constituição de práticas avaliativas comprometidas com o desenvolvimento pleno dos sujeitos e com a qualificação permanente da aprendizagem.

As reflexões construídas ao longo deste estudo também evidenciam que a consolidação da Educação Integral permanece vinculada a condicionantes estruturais que transcendem os limites da ação pedagógica desenvolvida no interior da escola. Persistem assimetrias territoriais, fragilidades infraestruturais, instabilidades no financiamento, descontinuidades na condução das políticas educacionais e distintas capacidades institucionais entre os sistemas de ensino, fatores que dificultam a conversão dos avanços normativos em práticas educativas efetivamente consolidadas. Torna-se evidente, portanto, que a perenidade dessa política requer a articulação entre planejamento estratégico de longo alcance, cooperação interfederativa, governança democrática, monitoramento contínuo das ações implementadas e garantia de condições materiais compatíveis com a complexidade do projeto formativo que a Educação Integral se propõe a concretizar.

A principal contribuição desta investigação reside na reafirmação da reorganização pedagógica como fundamento estruturante da Educação Integral, concebida não como uma sucessão de ajustes metodológicos ou administrativos, mas como um movimento de renovação institucional capaz de reordenar,

de maneira orgânica, as relações entre currículo, docência, aprendizagem, avaliação, gestão e participação coletiva. Ao evidenciar essa compreensão, o estudo fortalece a concepção de que a excelência da escola pública não decorre exclusivamente da ampliação do tempo escolar, mas da construção de uma cultura educativa que reconheça a aprendizagem como um processo historicamente situado, permeado por múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e orientado pela formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos.

Cumpre assinalar, contudo, que as conclusões aqui construídas devem ser compreendidas à luz das escolhas metodológicas que orientaram esta investigação. Por desenvolver-se a partir de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo concentrou sua análise na interlocução crítica entre a produção científica e os referenciais jurídicos e normativos que estruturam a Educação Integral, sem avançar para a observação empírica de experiências desenvolvidas em redes ou instituições escolares específicas. Tal delimitação metodológica não compromete a consistência das interpretações apresentadas; ao contrário, define com precisão o alcance analítico desta investigação e, simultaneamente, evidencia a fecundidade do tema ao suscitar novas agendas de pesquisa capazes de aprofundar a compreensão das múltiplas formas pelas quais a reorganização pedagógica se materializa nos diferentes contextos da Educação Básica.

As delimitações assumidas nesta investigação também evidenciam um campo fértil para o aprofundamento de novos estudos capazes de expandir o conhecimento produzido sobre a Educação Integral. Investigações de natureza empírica, desenvolvidas em distintos contextos educacionais, poderão revelar como as especificidades territoriais, as formas de reorganização pedagógica, os modelos de gestão escolar e as dinâmicas institucionais influenciam a materialização dessa política e seus desdobramentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Do mesmo modo, pesquisas que articulem diferentes estratégias metodológicas, integrando abordagens qualitativas e quantitativas, tendem a produzir evidências mais abrangentes acerca da efetividade das políticas públicas, oferecendo fundamentos científicos mais robustos para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento das decisões que orientam os sistemas de ensino.

Ao término desta investigação, torna-se evidente que o maior desafio da Educação Integral não reside em ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas em ampliar o sentido da própria experiência educativa. Quando a reorganização pedagógica passa a orientar as escolhas curriculares, a prática docente, os processos avaliativos e a gestão escolar, a educação deixa de responder apenas às exigências da escolarização formal e assume a responsabilidade de formar sujeitos capazes de compreender, transformar e participar criticamente da realidade em que vivem. Assim, a Educação Integral afirma-se como um projeto permanente de qualificação da escola pública, no qual aprender significa também construir

autonomia, fortalecer a cidadania e reconhecer a educação como uma das expressões mais profundas do compromisso coletivo com a justiça social e com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **A dinâmica federativa da educação brasileira**: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, **Policy & Practice**, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral e(m) tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

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

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **PISA 2018 results**: what students know and can do. Paris: OECD Publishing, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Brasília, DF: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Reimagining our futures together**: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Global education monitoring report 2022**: non-state actors in education: who chooses? who loses? Paris: UNESCO, 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O ENSINO DE QUÍMICA PARA SURDOS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

CHEMISTRY TEACHING FOR THE DEAF: A BIBLIOGRAPHIC ANALYSIS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-055

Luziane Curcino de Sousa
Licenciatura plena em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Uruçuí Piauí - PI, Brasil

Marco Aurélio da Silva Coutinho
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: drmarcoaureliocoutinho@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6703-2854

Jardes Figuerêdo do Rêgo
Doutor em Química pela Instituição de formação
Docente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Docente Centro Universitário Afya Coordenação do Curso de Engenharia Civil Teresina - PI
E-mail: jardes.rego@afya.com.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0930923807805772
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8066-5077

Milton Batista da Silva
Doutor em Ciências com ênfase em Química Analítica (UFSCar)
Docente da Universidade Federal do Piaui (UFPI)
Coordenador do Curso de Lic. em Química-EAD
E-mail: nnotlim2025@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4056099092803481
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0115-010X

Fabio Adriano Santos e Silva
Doutor em Engenharia Agronômica pelo Instituto Federal do Piauí (IFGoiano), Supervisor de Eixo AGRO, Secretaria Estadual do Piauí (SEDU-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: fabioagro13@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0671246282153160
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6440-179X

Wiury Chaves de Abreu
Docente de Química no (IFMA), Doutor em Química Inorgânica pela UFPI
Chefe do Departamento de Extensão e Relações Institucionais do IFMA Campus Timon
E-mail: wiury.abreu@ifma.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5621351995306236
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9889-7124

Tânia Patrícia Silva e Silva
Mestre em Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
E-mail: tania.patricia@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0147541416824939
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3468-5808

Leanne Silva de Sousa
Doutorado e Mestrado em Química Inorgânica pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Professora e Coordenadora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Brasil
E-mail: leannesilva@ifpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6699468921628794
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3574-9313

José Nathannyel Chagas Barbosa
Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho (CESVALE), Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI-PI), Supervisor Educacional da Secretaria Estadual do Piauí (SEDU-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: Nathannyel.21@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221

Joilson Silva Costa
Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí
Especialista em Gestão Escolar, Faculdade FACUMINAS
E-mail: prof.joilsoncosta@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4188391222749309

Francisco Cardoso Figueiredo
Doutor em Biotecnologia UFPI, Mestrado em Ciências dos Materiais
Professor titular da Universidade Federal do Piauí
E-mail: franciscofigueiredo@ufpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2938-6480

Raylane Mayra Veras Andrade
Licenciatura plena em Química Universidade Federal do Piauí
E-mail: raylane.andrade@ufpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3358-6463

Patrick Wilson Soares Sales
Graduação em Licenciatura Plena em História (UESPI)
Especialização em Especialização em Docência do Ensino Superior (UESPI)
Especialização em Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFPI)
E-mail: patrickwssales@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1329969187217245

Diniz Lopes dos Santos
Especialista em Geografia - Proteção Ambiental - (UFPI)
Especialista em Educação do Campo - Instituto Antonino Freire - (ISEAF), Especialista em PROEJA- (IFPI), Especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica - (IFPI)
Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI)
E-mail: dinizlopes@yahoo.com.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7324534099864039

Alcides Alexandre Moreira Cruz
Graduado em Engenharia Mecânica - UFPI
Especialista em Engenharia e Gerenciamento de Manutenção
E-mail: alcidesalexandre2010@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6208520310582185

Bernardo Ferreira Pinto
Mestre em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Técnico de laboratório na Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: bernardoferreira@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4903698634338833
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3092-7574

Resumo

Por muito tempo a surdez foi entendida como uma anomalia e não como uma diferença. Quando refere-se a alunos surdos já passou por várias vertentes, como o oralismo, a comunicação total, o bilinguismo e mais recentemente a pedagogia surda. Os alunos com problemas auditivos apresentem um atraso na adaptação da linguagem, dificultando o aprendizado, bem como a assimilação dos conteúdos. Mas, esses alunos tem possibilidade de aprendizado quando colocado em um ambiente linguístico apropriado e que considere seus limites. Diante do aumento das políticas públicas e em favor da inclusão, a educação para surdos tem melhorado seus paradigmas. Assim, o presente estudo faz um apanhado geral do histórico do desenvolvimento do ensino-aprendizado desses alunos, introduzindo-os ao mundo da química, proporcionando aos surdos um ensino completo e didático. Sendo a química uma ciência que possui uma linguagem característica própria diferente da linguagem comum, observamos também que a falta de sinais em LIBRAS específicos da química e a falta de uma metodologia redirecionada são umas das principais críticas às práticas do ensino desta ciência. Portanto, isso nos leva a questionar se a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, que utilizam prioritariamente a língua portuguesa como principal canal de comunicação é o melhor caminho para o desenvolvimento desses sujeitos, nesse atual sistema educacional.

Palavras-chave: Alunos Surdos; Ensino de Química; LIBRAS.

Abstract

For a long time deafness was understood as an anomaly and not as a difference. When it comes to deaf students, it has gone through several strands, such as oralism, total communication, bilingualism and, more recently, deaf pedagogy. Students with hearing impairments present a delay in language adaptation, making learning difficult, as well as the assimilation of contents. But, these students have the possibility of learning when placed in an appropriate linguistic environment and considering their limits. Given the increase in public policies and in favor of inclusion, education for the deaf has improved its paradigms. Thus, the present study gives a general overview of the developmental history of teaching and learning of these students, introducing them to the world of chemistry, giving the deaf a complete and didactic teaching. Since chemistry is a science that has its own characteristic language different from the common language, we also observe that the lack of signs in chemistry-specific LIBRAS and the lack of a redirected methodology are one of the main criticisms of the teaching practices of this science. Therefore, this leads us to question whether the inclusion of deaf students in regular schools, which primarily use the Portuguese language as the main communication channel, is the best way for the development of these subjects in this current educational system.

Keywords: Deaf students; LIBRAS; Teaching Chemistry.

1 INTRODUÇÃO

A história da humanidade mostra que sempre existiu pessoas com limitações, seja ela como for e de que maneira veio a ocorrer, seja por meio natural ou por acidentes e doenças, acometendo-as temporariamente ou pela vida toda. Mas além de suas limitações físicas ou psicológicas a sociedade ainda lhe causa ainda mais isolamento, de como cita Buscaglia, 2006 A sociedade muitas vezes incapacita os indivíduos acometidos por algum tipo de deficiência muito mais do que a própria deficiência.

A educação é a única maneira de emancipar todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, neste caso, iremos nos aprofundar na surdez. Toda a sociedade ouvinte por vezes exclui aquele que não ouve, seja por desconhecimento ou pura falta de empatia, segundo a vertente oralista a surdez é qualificada como um déficit, uma patologia, e a pessoa surda como uma pessoa que necessita desenvolver a língua oral. Esta forma de ver a surdez é denominada como clínico-terapêutica relacionada ao ponto de vista médico, colocando o surdo como deficiente auditivo, fazendo uso da oralização como terapia (Skliar, 2000).

Na maioria das vezes, a forma como a surdez é vista coloca os indivíduos surdos fora da realidade e exclusos do mundo social, impedindo-os de exerceram em sua totalidade o papel de cidadão.

Essa ideia que continua sendo pregada pela sociedade da surdez como deficiência, como as pessoas

surdas em menor vantagem do que aqueles que conseguem ouvir, Skliar (2000) fala que "*optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não de deficiência (...) A surdez como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a uma característica marcante, como, por exemplo, não ouvir"* (Skliar, 2000, p. 20).

A surdez precisa ser estudada além disso, precisa-se buscar o campo antropológico para que se entenda um nova linguagem chamada de Pedagogia Surda ou Pedagogia da Diferença. Nessa nova proposta o surdo é colocado em outro patamar "aquele que, por apresentar um déficit de audição, apresenta uma diferença com respeito ao padrão esperado e, portanto, deve construir sua identidade em termos dessa diferença para inserir-se na sociedade e na cultura que nasceu" (Behares, 1991, p. 40). Nessa perspectiva coloca-se o ser humano a frente de suas limitações de audição e entende-se que a surdez é uma diferença e não uma característica atenuante do indivíduo.

A incapacidade que sempre foi colocada encima dessas pessoas começa a ser modificada nos dias de hoje com o novo contexto de inclusão escolar, dando novas perspectivas e tirando as "desvantagens" que são colocadas em relação aos alunos ouvintes. É perceptível a necessidade dos alunos surdos serem inseridos no contexto escolar, mas a educação regular que ainda vigora continua a limitar, mesmo que as leis tratem sobre inclusão, a realidade é diferente.

O tema que foi definido para este trabalho é "O ensino de química e a educação inclusiva" e teve como principal objetivo analisar a forma como o Ensino de química é feita para alunos surdos em uma pespectiva geral.

Na primeira parte do trabalho faz-se uma apanhado de como sobre o ensino de química para surdos e como ele é feito dentro das salas de aula, já que a matéria é uma ciência que trata do abstrato e quase sem simbolismos para a língua portuguesa e de sinais. Na segunda parte apresentamos os métodos utilizados neste trabalho, os artigos e referencias utilizadas para a confecção do artigo e os instrumentos de coleta de dados. Na terceira parte tratamos os resultados da pesquisa, como os estudiosos brasileiros enxergam a realidade o ensino de química para essa parcela da população, por fim apresentamos.

Esse trabalho justifica-se pela necessidade de uma real educação inclusiva em todas as esferas do ensino, os alunos surdos totais ou parciais, não podem ter seu ensino comprometido por falta de políticas ou garantia dessas políticas para o direito pelo a educação.

1.1 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

A humanidade sempre foi estranha com aquilo que não lhe agradava, isso acontecia por dentro das sociedades existirem regras e descrições para que pudessem ser consideradas como civilizadas. Por isso,

sempre ocorreu a exclusão daquilo que não agradava aos olhos, de acordo com Goldfeld (1997, p. 24) “na antiguidade, os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonadas ou sacrificadas”. Por longos períodos da história os nascidos surdos foram considerados como pessoas que não poderiam ser educadas, que não teriam liberdade sobre seu corpo e suas decisões pois aqueles que não ouviam e não falavam eram taxados como inferiores.

Até 1854, não havia relatos de atendimento a pessoas surdas no Brasil, alguns médicos a frente do seu tempo começaram a admitir a hipótese até então desconsiderada de educar esses indivíduos, no entanto, as informações acerca desses atendimentos são bastante comedidas para caracterizá-los como atendimentos educacionais (Mazzotta, 2001). Na história da educação brasileira, no que diz respeito a alunos surdos, tem inicio em 1855 quando Hernest Huet esteve no país a convite de D. Pedro II a fim de fundar a primeira escola para surdos, o então chamado Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES, Hernest também era surdo.

O método definido como oralismo começou a tomar forma a partir do final do século XIX por conta da proibição da língua de sinais. Esse método utilizou-se a tese de que a oralidade é a única forma de comunicação, de acordo com Soares (1999)

> “Oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral” (Soares, 1999, p. 01).

A partir desse ponto, surgiu a modalidade chamada bilinguismo, que pressupõe que o aprendizado da linguagem de sinais pelo surdo é possível e que a partir do aprendizado da linguagem oral ele também adquire uma segunda língua oficial, assim Goldfeld (1997), propõe que o Bilinguismo :

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (...) os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir e aceitar sua surdez (Goldfeld,1997, p. 39).

A técnica bilíngue dá ao surdo a oportunidade de aprender a linguagem oral e escrita da comunidade ouvinte, sendo inserido para este através da língua de sinais, que proporciona a esse indivíduo o seu desenvolvimento em totalidade não apenas no contexto escolar, mas também a interação com a sociedade mesmo com todas as suas particularidades.

A partir daí surge a pedagogia surda, ela saí das pedagogias tradicionais aplicadas na educação de

alunos surdos que até então usavam métodos que tentavam o introduzir a normalidade e até métodos clínicos para atingir seus propósitos. Para os estudiosos desses alunos surdos, a vertente da pedagogia surda dá razão e compreende as necessidades de cada sujeito como independente e único e abandona definitivamente o discurso e surdez, dando voz a eles, levando em consideração suas vivencias e sua base cultural, encarando-os como pessoas completas e dando a eles papeis de prioridade como agente transformador, a Pedagogia Surda revoga uma conduta educacional que assuma seu papel transformador e que resgate o surdo como uma pessoa completa (Rangel e Stumpf, 2004).

No Brasil mesmo que dominante a corrente do oralismo, os surdos sempre priorizaram outras formas de comunicação, a exemplo da a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Tal língua foi instituída oficialmente a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. A Lei nº 10.436 de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, a reconheceu como língua primeira e meio legal de comunicação da comunidade surda. Em 2005 esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que em nove capítulos estabeleceu inúmeras prerrogativas trazendo mudanças significativas na vida do surdo e na escola, que teve o cunho de oferecer uma educação bilíngue a esse alunado.

O reconhecimento também mudou a forma como as instituições viam esses alunos na educação superior e de educação básica, proporcionando um processo de formação do aluno surdo e principalmente como os professores iriam atuar frente a esses alunos.

O capitulo cinco do decreto “da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, norteando ao seu artigo 22 em que as instituições federais responsável pela educação básica devem se assegurar em sua totalidade sobre a inclusão desses alunos: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

O documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” regulamenta a política do atendimento educacional especializado (AEE), proporcionado a alunos com necessidades educacionais especiais conforme relatado anteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n. 9394/96:

Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. A oferta de educação especial, dever do Estado, tem

início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996, p.28).

Aos alunos surdos, deve-se acolhe-los e estes terem um atendimento especializado por profissionais capacitados e com conhecimento em LIBRAS, desenvolvido em um ambiente bilíngue e que seja um espaço preparado, com o advento das novas políticas implantadas e pela regulamentação das leis, via esforço de movimentos sociais representados por surdos e pessoas interessadas na causa, as escolas e os profissionais da contemporaneidade estão preparados em parte para o ensino inclusivo, contudo, ainda não há números expressivos desse trabalho, mas cotidianamente pode-se ver a garantia do aluno surto ao acesso à educação de qualidade.

1.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS SURDOS

O processo de compreensão do desenvolvimento cognitivo e aprendizado em alunos surdos, principalmente quando se trata da importância da linguagem é caso de estudo de Vygotsky, que faz uma diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS - Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Relação direta entre pensamento e indivíduo em um contexto social. Vygotsky expõe que que a conquista da linguagem é um marco para seu desenvolvimento, pois quando se expressa o pensamento, passasse a compreende-lo. Para o autor, o homem sobre um processo de conhecimento, do seu exterior, considerando as relações sociais, para seu interior, assim, a linguagem é colocada como mediadora das interações (Vygotsky, 1996 e 1998).

A primeiras nuances de linguagem aparecem desde os primeiros meses de vida, neste ponto, os sons são considerados sem sentido, mas Fernandes e Correia (2005) ressaltam que:

> [...] é factual concluirmos que a capacidade humana para a aquisição da linguagem é intrínseca ao indivíduo, e, mais, que o domínio de uma língua em toda a sua potencialidade é tão imprescindível ao desenvolvimento que a natureza humana prevê para todos esta dupla possibilidade (Fernandes e Correia, 2005, p. 19).

Depois desse estagio é que a criança começa a reagir ao seu meio, assim, a criança que tenha alguma limitação biológica, a surdez no caso desse estudo, não tem o seu desenvolvimento completo em discrepância a criança ouvinte, o que ocorre perante a sua limitação, como afirma Fernandes e Correia (2005, p 19.) que diz que "[...] o fato de crianças surdas não desenvolverem a língua oral auditiva após o balbucio se deve ao fato de não estarem expostas a ela, naturalmente, por causa da surdez". Da mesma forma, uma criança que não tenha limitações na audição se sentiria limitada em um ambiente onde prevalecesse a linguagem de sinais, não se adaptando tão rapidamente, assim explica Oliveira (1997):

> [...] que crescesse em um ambiente exclusivamente formado por surdosmudos não desenvolveria a linguagem oral, mesmo que tivesse todos os requisitos inatos necessários para isso. Fenômeno semelhante ocorre com os vários casos das chamadas "crianças selvagens", que são crianças encontradas em isolamento, sem contato com outros seres humanos. Mesmo em idade superior à idade normal para a aquisição da linguagem, não havia aprendido a falar. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado" (Oliveira, 1997, p. 57).

A criança surda, acaba por não desenvolver a comunicação, então coloca-se por meio de sons sua forma de interagir com quem os rodeia, assim, desenvolvendo sua língua materna, a língua de sinais. Por ter limitação auditiva, a criança não é privada de se desenvolver, pode até acontecer um atraso em relação a criança ouvinte, mas não uma total limitação. Isso acontecerá de acordo com o meio, se a criança tiver contato com outras crianças surdas, elas desenvolverão a linguagem gestual e a interação completa com outros indivíduos.

Vygotsky (1996) expõe que a zona de desenvolvimento, contribui diretamente no desenvolvimento mental de uma criança, para ele, esse nível só pode ser medido quando a criança começa a mostrar o que faz sozinha, ainda ele, fala sobre o desenvolvimento potencial:

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1996, p.112).

Quando se compreende o processo entre ensino e aprendizagem e que ele esta diretamente relacionado ao meio social a qual a criança está inserida e como suas relações influenciam na sua linguagem, pode-se salientar que o atraso na linguagem influencia diretamente no desenvolvimento total de sua aprendizagem, refletindo nesse aluno surdo que segue um caminho diferente dos alunos ouvintes. Vygotsky expõe que a surdez é a limitação que causa maior dano ao indivíduo pois atinge justamente a linguagem, que por sua vez está relacionado ao aprendizado e consequentemente ao desenvolvimento deste por completo.

Quando estes alunos surdos estão inseridos em locais que colocam como prioridade as formas de ensino orais-auditivas, os limitam a tê-la de maneira espontânea, levando a grandes dificuldades no total aprendizado desse aluno, assim, atribuímos ao magistrado a função de colocar esse aluno surdo em uma real inclusão no ensino, dando a ele a chance de participar e se inserir, conquistando assim o desenvolvimento completo. Vygotsky afirma que:

> [...] a sala de aula deve ser um espaço que reconheça as relações no mundo, às relações com a cultura, os valores das diferenças culturais, criando sempre oportunidades de se buscarem as múltiplas possibilidades de se solucionar um problema. É preciso, portanto, que se desenvolvam propostas pedagógicas abertas aos diversos caminhos que se podem seguir ao tentar encontrar a solução de um problema. É fundamental que o surdo seja aceito como uma pessoa que tem capacidade para construir uma outra linguagem. E isso só acontecerá quando sua língua, a língua de sinais, for, de fato, respeitada (Vygotsky apud Silva, 2005, p. 47).

Assim, coloca-se aqui a pedagogia visual como metodologia pratica para esses fins, contribuindo diretamente não apenas aos alunos surdos, mais amplia significativamente o aprendizado de todos os alunos. O ensino visual correto, necessita de uma elaboração de um currículo didático que considere a cultura visual, artística e plástica assim como o total aproveitamento dos recursos tecnológicos, valorizando a concepção do mundo nas experiências visuais dos alunos (Perlin, 2000).

Campello (2007) também defende a ampliação e extrapolação dos recursos visuais como recurso imediato para a educação dos surdos, referindo-se a ela como semiótica imagética, de acordo com ele,

> [...] é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo [...] podem usar os braços, os corpos, os traços visuais ótica como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. (Campello, 2007: 106).

A semiótica, dá a possibilidade de um aprofundamento na capacidade do conhecimento e de descoberta de novos horizontes, interagindo com o que lhe cerca e com o conteúdo a ser aprendido. No que se refere a língua de sinais e sobre o desenvolvimento na educação, a semiótica é essencial. Assim, para Vygotsky parte da premissa de que a língua adquirida e pensamento mantêm uma relação em nível dialético, entre os signos e a mente interpretadora (Fernandes e Correia, 2010).

Desse modo, se faz mister desde os primeiros anos de vida a aquisição de um sistema simbólico específico, um instrumental significante para as crianças surdas, que permita o desenvolvimento dos "conceitos intelectuais", ou, como diria Peirce, "interpretantes", um processo de transformação da experiência em cognição, processo dependente dos signos como representações mentais desta experiência traduzida na semiose (Fernandes e Correia, 2010, p. 21).

A semiose, deve ser entendida como o princípio que descreve a mente que interpreta através da percepção e compreensão de determinadas experiências, com isso, colocar a educação bilíngue como orientadora pode ser complexo, já que teoricamente o sujeito surdo terá a sua disposição dois sistemas distintos de linguagem, a portuguesa e a de sinais. Assim, é necessário colocar que o sujeito surdo, utiliza dos gestos, espaço e visão para perceber e aprender com as experiências do mundo, colocando que não consegue ouvir o mundo e a linguagem articulada ele precisa entender e decifrar todos os tipos de linguagem assim como o sujeito ouvinte (Fernandes e Correia, 2010).

A partir do momento em que se compreende que enriquecer as práticas de ensino já ajudam na melhora e compreensão para as crianças surdas, uma vez que elas são apenas limitadas em relação a linguagem. O uso de uma didática pautada no visual e potencializando as ferramentas pedagógicas modernas transformam-nas em sujeitos totalmente capazes de aprender como qualquer outro aluno.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é do tipo revisão literária narrativa, de cunho exploratório realizado por meio de fontes de pesquisa eletrônico, pesquisas realizadas de Agosto à Outubro de 2018, em bases de dado Scielo e Google Acadêmico usando os descritores: “Ensino de química”, “Surdez”, “Ensino de química para alunos surdos”.

A seleção dos referenciais se deu por critério de ano, a partir de 1999, tendo como objetivo, analisar as novas perspectivas sobre o tema e por ser um período histórico mais próximo da realidade atual. O presente estudo feito em artigos que pesquisa buscaram-se identificar a partir das falas expressas pelos sujeitos, quais as limitações observadas no processo de formação dos alunos surdos e dos professores de química que apresentam dificuldades em trabalhar com alunos surdos, além de artigos relacionados aos conceitos pedagógicos pertinentes ao estudo e histórico do ensino para surdos no Brasil e no mundo, excluíram-se trabalhos que continham elementos discordantes com o estudo ou traziam dados e informações de origem duvidosa. Neste sentido foram escolhidos 07 trabalhos acadêmicos para serem analisados, entre eles livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

As fases da pesquisa ocorreram, respectivamente, a partir da identificação e localização de referencial teórico que abordasse o tema em estudo; do fichamento e do arquivamento do material encontrado; da obtenção das informações pertinentes ao estudo; e, por fim, da redação do trabalho. Na análise bibliográfica foi utilizada a abordagem narrativa, uma vez que está permite um aprofundamento na essência do tema proposto.

Os trabalhos acadêmicos escolhidos e que se adequavam ao tema proposto, foram identificados pela leitura dos títulos, resumos e outros, segundo a metodologia de Nicolusssi (2008).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Colocando a química como uma ciência primordial no ensino-aprendizagem e que faz parte dos acontecimentos, desde a compreensão das coisas até a preparação de alimentos, compreensão do ar e até do que acontece em nosso corpo, vemos a química como “um dos meios de interpretação e utilização do mundo físico” (Brasil, 1999, p.31) e ainda possibilita “o desenvolvimento de conhecimentos e valores que possam servir de instrumentos mediadores da interação com o mundo” (Brasil, 1999, p.38).

Temos que compreender que a química é uma linguagem, ensinando ao aluno como o mundo funciona e como pode-se interagir melhor com ele de acordo com Chassot (1990, p. 30) “a Química é também uma linguagem. Assim, o ensino da Química deve ser um facilitador da leitura do mundo. Ensina-se Química, então, para permitir que o cidadão possa interagir melhor com o mundo”.

Assim, o ensino dessa ciência proporciona aos alunos conceitos científicos básicos pra compreensão dos fenômenos naturais, dando significado ao que acontece, entendendo que o seja necessário o ensino da química a todos os alunos, formando cidadãos críticos e participativos na tomada de decisões frente a uma sociedade que está inserido (Chassot, 2003).

Quando tratamos desse assunto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999, p.66) falam que “[...] os conhecimentos difundidos no ensino de química permitem a construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada, contribuindo para que o indivíduo se veja como participante de um mundo em constante transformação”. Mas, como para a maioria dos alunos o ensino da química é complicada e difícil pois possuem códigos, símbolos e palavras próprias em seu vocabulário, segundo Mortimer (1998, p. 02) “A linguagem cientifica possui características próprias, diferentes da linguagem comum, que foram historicamente estabelecidas ao longo do desenvolvimento da ciência como forma de registrar e ampliar o conhecimento científico”.

Reconhecer os alunos que buscam os conceitos da linguagem e no caso da criança surda, tem grandes problemas em reconhecer esses conceitos e adapta-los a sua realidade pois estão aquém da linguagem oral que é necessária para o total conhecimento da matéria, e esse tipo de necessidade educacional tem que ser intercedida, segundo (Santana, 2007; Lacerda, 2009; Queiroz e Benite, 2009):

Na escola, o contato dos alunos surdos com a língua de sinais (sua língua de acesso à linguagem), dependerá de pessoas fluentes nesta língua, e na maioria dos casos da presença de um intérprete de LIBRAS para intermediar estas relações dialógicas entre professor e aluno (Oliveira e Benite, 2011, p.1).

Levando em consideração o contexto, o uso de um interprete de LIBRAS é colocado como um profissional imprescindível para que o trabalho do professor tenha êxito, exercendo suas funções nas escolas e propiciando para os alunos surdos a tradução do conteúdo em português para LIBRAS. No que se entende que o ensino de química para surdos, a linguagem da matéria se torna muito mais inacessível para esses alunos e esse fato gera uma nova onda de debate sobre a dificuldade do ensino dessa ciência, já que possui uma simbologia própria e muitos termos específicos da química não possuem sinal próprio em LIBRAS (Souza e Silveira, 2011).

A dificuldade aumenta pela complexa interpretação da língua portuguesa em principalmente na gramatica, presentes nos conteúdo dos materiais didáticos, que vem em quase sua totalidade em modalidade escrita, utilizados nas aulas de química.

Outra grande dificuldade está na falta de formação para inclusão dos professores que utilizam da linguagem oral para se comunicar com os alunos, e na ausência do interprete de LIBRAS ou o desconhecimento destes intérpretes aos conceitos da química contribuem diretamente para que o rendimento dos alunos com limitações auditivas fiquem abaixo da média em comparação com os alunos ouvintes, aumentando a falta de interesse na disciplina e caindo o rendimento escolar (PEREIRA et al, 2011).

A química é uma ciência abstrata que possui simbologias e representações específicas, como, por exemplo, átomos, substâncias, moléculas, prótons, elétrons, equações, vidrarias (béquer, proveta) etc., terminologias que dificultam a contextualização dos conteúdos com a vivência dos surdos, também, a falta de material didático-pedagógico e, até mesmo, de metodologias de ensino de química voltadas para os surdos contribuem para os bloqueios na aprendizagem da ciência química. No dicionário de libras há uma escassez de palavras utilizadas para explicar os conteúdos da química, então para evitar possíveis distorções conceituais, uma alternativa seria que os sujeitos envolvidos no processo – professor, estudantes e intérprete – em conjunto, elaborassem simbologias próprias para a aprendizagem em química. Souza e Silveira alertam que:

> A simples presença dos surdos na escola não implica, necessariamente, em inclusão. Ao contrário, pode reforçar processos excludentes em que os surdos, não interagindo de maneira substancial com os conteúdos escolares e com os outros aprendizes e professores, ficam à mercê de iniciativas isoladas e de pouco impacto para melhorias de sua condição social (2011, p. 42).

Os professores tem que priorizar o ensino de uma maneira mais didática e menos abstrata como é a disciplina de química e facilitar para os alunos surdos sua compreensão, Chassot (2000, p. 93) ressalta que: “Nossa luta é para tornar o ensino menos asséptico, menos dogmático, menos abstrato, menos a - histórico e menos ferreteador na avaliação”. Entende-se que o ensino da linguagem cientifica culta para os alunos surdos não é fácil de ser feita tanto pra professores como para interpretes, defende-se que é necessário elaborar e implementar uma metodologia única para o ensino de química, para que ele seja para real para essa parcela do alunado, pois a inclusão não é só permitir por lei que os alunos surdos tem acesso a educação integral, mas garantir que eles tenham esse direito.

Concordamos com Miranda (1999) que as dificuldades decorrentes da deficiência, enfrentadas pela criança no seu processo de desenvolvimento, são o primeiro estímulo para que ela as supere. A subjetividade do aluno especial se desenvolve nas interações mediadas pelo outro e pela linguagem. É pelo uso da palavra, nas interações, que o indivíduo desenvolve possibilidades de superar os aspectos imediatos, espaciais e temporais das nossas ações, podendo lembrá-las, abstraí-las, planejá-las. Assim corroboramos

com o pensamento de Vygotski, de que as formas de ação são geradas também pelos desejos, necessidades e motivações. Assim, compreender a fala do outro só é possível se compreender os aspectos afetivo-volitivos que a determinam (Vygotski, 1997).

Talvez uma solução, de acordo com Souza e Silveira para este impasse seria "trabalhos conjuntos entre professores e intérpretes poderiam minimizar os efeitos de distorções de tradução dos conceitos químicos para libras, bem como da falta de saberes dessa língua pelos docentes" (2011, p.42). A participação da família também é fundamental, uma vez que um "[...] bom relacionamento dos mesmos com a direção, professores, equipe técnica e demais pessoas da escola, configurando um clima de apoio e esforços mútuos" (Stobäus; Mosquera, 2006, p. 141). Os autores ainda salientam "A família, inegavelmente, é a sustentação básica para um desenvolvimento adequado independentemente de ter uma pessoa surda ou ouvinte" (2006, p. 140).

Escolas inclusivas que recebem alunos surdos têm enfrentado grandes dificuldades em se organizarem como espaços, primordialmente, de ensino e aprendizagem. Essa dificuldade é produto da tradição oralista (Método Oral), em que os surdos considerados portadores de uma patologia, deveriam aprender a expressar-se oralmente, se quisessem vislumbrar alguma participação na sociedade (Doziart, 1999).

Por tudo aqui já exposto, reafirmamos que é impossível dialogar sobres ensino de química, inclusive para surdos sem abordarmos a questão da mediação pedagógica. Num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação (Pino, 1991).

Os conceitos científicos (químicos) são essencialmente simbólicos, assim designam-se como um sistema geral de signos, para os quais não existe correspondência na língua de sinais. Desta forma seu aprendizado é considerado como uma tarefa complexa. Consideramos que a linguagem oral, recurso de ensino mais utilizado pelo professor, pode ser bastante auxiliada por outros recursos que estimulem outros sentidos.

Quando o educador faz uso de práticas pedagógicas que venham de encontro com a cultura de uma determinada clientela, a aprendizagem da ciência química se torna relevante, porque o educando percebe aonde ele poderá utilizar aquele conhecimento adquirido para melhorar o ambiente em que vive. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem cumpre com a sua responsabilidade social, isto é, formar cidadãos capazes de interferir na sua realidade de maneira a contribuir para a evolução dos conhecimentos e, consequentemente, para o desenvolvimento de seu município, estado, país.

4 CONCLUSÃO

Principalmente nos últimos anos foram construídas novas práticas, leis e manobras pra normatizar as questões relacionadas a surdez. Assim, a educação para surdos começou a ser definida em nosso pais,

uma história cheia de percalços mais com muitas possibilidades de melhora. Diante disso, é preciso iniciar um processo de reflexão profunda sobre o que estamos construindo nos dias de hoje nas ações do dia a dia sobre as políticas pedagógicas em todo do ensino para os alunos surdos.

Contudo esta reflexão não deve ser apressadamente interpretada sobre o modo como os surdos podem ser educados, e muito menos ainda, como uma sequência de objetivos pedagógicos a serem desenvolvidos em termos de uma proposição metodológica. Concluímos que é necessário assumir uma concepção de surdez não pela ausência, mas visando a afirmação da linguagem, inserida numa visão histórico-social mais abrangente que delimita as concepções de indivíduos e sociedade. Uma proposta educacional para surdos deve considerar, entre outras questões fundamentais, as implicações linguísticas. Mas também deve considerar as necessidades formativas dos professores para que estes possam estar aptos a atribuir resinificado a sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010

_____. **Decreto-lei nº. 5626. Regulamenta a Lei nº. 10436, de 24 de abril de 2002**, e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Surdos: cultura e pedagogia. In. THOMA, A. S., LOPES, M. C. (org). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

BELIZÁRIO, E. S. Teoria da tradução na prática as armadilhas da tradução. **Revista Italiano UERJ**. vol. 1, n. 1, p. 51-66, 2010.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na interpretação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96. de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: SEE, 1996.

CAMPELLO, A. R. "Pedagogia visual/Sinal na Educação de Surdos". In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CAMPOS, R. C.; SILVA, R.; Funções da Química Inorgânica Funcionam? **Revista Química Nova na Escola**, n. 9, p. 18-22, 1999.

CAPOVILLA, Fernando César. A evolução nas abordagens à educação da criança surda do Oralismo à Comunicação Total, e desta ao Bilingüismo. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe**: Língua Brasileira de Sinais. Volume II. 3ª Ed. São Paulo: Edusp, 2008, p. 1479-1490.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio. M. C. **Bilingüismo e surdez**: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: Fernandes, E. (org.) Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA, O. M. C.; JÚNIOR, P. D. S. **Recursos Audiovisuais para o Ensino**. São Paulo: EPU, 1995.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997

MORTIMER, E. F. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. (orgs). **Ciência, Ética e Cultura na Educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, L. M. **Educação especial**. Associação Educacional Leonardo da Vinci-(ASSELVI). – Indaial: Ed. Asselvi, 2007.

NORA, A. B.; Em busca de novos caminhos: o ensino de Língua Portuguesa para surdos. In: **Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, 14, 2010, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF (CiFEFil). Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2010, p. 2621-2632.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistorico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA,W. D. de; MELO, A.C.C.; BENITE, A.M.C. O diário de aula coletivo: um recurso para a investigação do ensino de ciências para surdos. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 4, 2010, São Carlos. Anais... São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PEREIRA, L. L. S; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Aula de Química e Surdez: Sobre Interações Pedagógicas Mediadas pela Visão. **Química Nova na Escola**. vol. 33, n. 1, p. 47-56, fev. 2011.

PEREIRA, M. **Didáctica das Ciências da natureza**. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

PERLIN, Gládis. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina B.F. de; GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.) **Surdez – processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

PIMENTA, N. 2001. **'Oficina-palestra de cultura e diversidade'**. Anais do Seminário do INES, 19 a 21 de setembro.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A . (Orgs) **Aprendendo para a Vida**: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, E. R. **O ensino de língua portuguesa para surdos**: uma análise de materiais didáticos. In: II simpósio internacional de ensino de língua portuguesa. Uberlândia, 2, 2012, Anais do SIELP. Uberlândia, 2012. vol. 2.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A.C.; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Rev. bras. educ. espec**. Marília, vol.18, n.1, pp. 17-32 2012.

SCHNETZLER, R. P. Apontamentos sobre a História do Ensino de Química no Brasil. In: SANTOS, W. L.; MALDANER, O. A. (Orgs.). **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010, p. 51-75.

SILVA, A. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STROBEL, K. e PERLIN, G. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TURRA, G. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1982.

VYGOSTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**. Madri: Akal, 1996.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

O PROEJA COMO DIVISOR DE ÁGUAS: TRAJETÓRIA, PERMANÊNCIA E EMANCIPAÇÃO NA NARRATIVA DE UMA EGRESSA

PROEJA AS A WATERSHED MOMENT: TRAJECTORY, PERMANENCE, AND EMANCIPATION IN THE NARRATIVE OF A GRADUATE

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-056

Karin Tyeko Anami Reigoza
Mestra em Ensino
IFC - ProfEPT
E-mail: tyekoanami@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8855757835725575
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6130-1072

Resumo

Este capítulo apresenta um relato de experiência fundamentado na narrativa de uma egressa do curso de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), ofertado pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Camboriú. O texto constitui um recorte da pesquisa da dissertação de mestrado intitulada "*Cenários e bastidores da implantação do PROEJA no Instituto Federal Catarinense"*, defendida em 2021 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Esse estudo teve como objetivo compreender os significados atribuídos pela egressa à sua trajetória formativa, bem como analisar os impactos da experiência educacional em sua vida pessoal, profissional e acadêmica. Os resultados revelaram que a EJA-EPT se configurou como um espaço de emancipação, a ampliação das perspectivas de inserção social e profissional e incentivo à continuidade dos estudos em nível superior. Por outro lado, a narrativa da egressa trouxe à tona os desafios relacionados à permanência estudantil, especialmente aqueles associados às condições de transporte, à conciliação entre trabalho, estudo e as responsabilidades familiares do cuidado, incluindo a maternidade. Nesse sentido, o relato reforça a relevância da EJA-EPT como política pública comprometida com a democratização do acesso à educação, a promoção da inclusão social e a ampliação das oportunidades formativas para jovens e adultos trabalhadores(as).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Narrativas; Permanência Estudantil.

Abstract

This chapter presents an account of an experience based on the narrative of a graduate of the Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education (EJA-EPT) course, offered by the Federal Institute of Santa Catarina (IFC) – Camboriú Campus. The text is an excerpt from the master's thesis research entitled "Scenarios and behind-the-scenes of the implementation of PROEJA at the Federal Institute of Santa Catarina," defended in 2021 within the scope of the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT). This study aimed to understand the meanings attributed by the graduate to her formative trajectory, as well as to analyze the impacts of the educational experience on her personal, professional, and academic life. The results revealed that EJA-EPT was configured as a space for emancipation, broadening perspectives for social and professional inclusion and encouraging the continuation of studies at the higher education level. On the other hand, the graduate's narrative brought to light the challenges related to student retention, especially those associated with transportation conditions, balancing work, study, and family care responsibilities, including motherhood. In this sense, the account reinforces the relevance of EJA-EPT (Youth and Adult Education - Professional and Technological Education) as a public policy committed to democratizing access to education and promoting inclusion.

Keywords: Narratives; Student Retention; Vocational Education; Youth and Adult Education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educacional destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada regular. Historicamente marcada por trajetórias de exclusão e desigualdades sociais, a EJA ocupa papel fundamental na garantia do direito à educação e na promoção da inclusão social.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), atualmente com a nomenclatura EJA-EPT- Curso de Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica, representa uma política pública voltada à formação integral dos sujeitos trabalhadores(as), articulando educação básica e formação profissional.

De acordo com Frigotto (2005), a educação profissional deve estar comprometida com a emancipação dos sujeitos, possibilitando a compreensão crítica da realidade e ampliando as condições de participação social. Nessa mesma direção, Ramos (2014) defende que a integração entre educação básica e formação profissional representa uma possibilidade de enfrentamento da histórica dualidade educacional brasileira.

Este capítulo deriva da pesquisa de mestrado intitulada "*Cenários e bastidores da implantação do PROEJA no Instituto Federal Catarinense"*, cujo objetivo geral consistiu em investigar e analisar os motivos que levaram o Instituto Federal Catarinense (IFC) a não atingir os índices de matrícula em EJA preconizados pela legislação vigente, bem como propor um produto educacional que auxiliasse o aumento desses índices.

Ao longo da investigação, verificou-se que compreender os processos de implantação e consolidação do PROEJA (EJA-EPT) exigia também ouvir os sujeitos diretamente impactados pela política pública. Nesse sentido, as narrativas dos egressos e egressas revelaram elementos importantes para compreender não apenas os desafios de acesso e permanência, mas também os efeitos da formação em suas trajetórias de vida.

Entre os diversos relatos produzidos durante a pesquisa de dissertação, a trajetória da egressa aqui apresentada destaca-se pela riqueza de experiências relacionadas à superação de dificuldades, ao fortalecimento da autoestima, ao sentimento de pertencimento institucional e à continuidade dos estudos no ensino superior, constituindo um exemplo representativo das potencialidades do PROEJA (EJA-EPT)como política educacional inclusiva.

A partir da análise da entrevista, foram construídos seis eixos temáticos que orientam a discussão apresentada neste capítulo: *o retorno à escola; os desafios da permanência estudantil; a maternidade; o sentimento de pertencimento institucional; o PROEJA como divisor de águas;* e a trajetória *do PROEJA ao ensino superior.* Tais eixos permitem compreender as múltiplas dimensões da experiência vivenciada pela egressa, evidenciando os desafios, as conquistas e os processos de transformação promovidos pela formação na EJA-EPT.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente relato de experiência está vinculado à pesquisa intitulada "*Cenários e bastidores da implantação do PROEJA no Instituto Federal Catarinense"*, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer nº 3.952.323. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e empírico, buscando compreender os processos relacionados à implantação e à oferta do PROEJA (EJA-EPT) no IFC.

Participaram da investigação gestores, docentes e egressos(as) vinculados aos cursos PROEJA ofertados nos *Campi* Camboriú, Rio do Sul e Santa Rosa do Sul. Para a produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, permitindo aos participantes relatar experiências, percepções e significados atribuídos ao programa.

O relato apresentado neste capítulo foi construído a partir da entrevista realizada com uma egressa do *Curso Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA* do *Campus*

Camboriú do IFC. A Egressa retornou aos estudos após aproximadamente dezessete anos afastada da escola e, posteriormente, ingressou no curso superior de Pedagogia da própria instituição.

Para a análise dos dados, adotou-se uma aproximação da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016), metodologia que possibilita a produção de novas compreensões a partir da desconstrução e reconstrução dos textos analisados.

A partir desse processo, foram construídas categorias analíticas que contemplam os principais eixos emergentes da entrevista, tais como o retorno à escolarização, os desafios relacionados à permanência estudantil, o sentimento de pertencimento institucional e os impactos do PROEJA (EJA-EPT) na trajetória pessoal, profissional e acadêmica da participante. Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, sua identidade foi preservada, mediante autorização para utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Assim, para garantir o anonimato da entrevistada, adotou-se a nomenclatura "Egressa T" ao longo deste texto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir desta seção, serão discutidos os seis eixos temáticos que emergiram da análise da narrativa da egressa e que foram apresentados na introdução deste capítulo: *o retorno à escola; os desafios da permanência estudantil; maternidade*; *o sentimento de pertencimento institucional; o PROEJA como divisor de águas*; e, por fim, a trajetória de continuidade dos estudos, marcada pela transição *do PROEJA ao ensino superior*.

3.1 O RETORNO À ESCOLA

Ao discutir os sujeitos da EJA, Arroyo (2017, p. 69) destaca que um dos traços mais marcantes de sua identidade coletiva é a condição de serem trabalhadores e trabalhadoras. Antes mesmo de se reconhecerem como estudantes, esses sujeitos se reconhecem como pessoas cuja trajetória foi construída em torno do trabalho, muitas vezes iniciado ainda na infância ou na adolescência, em decorrência das condições socioeconômicas de suas famílias. E essas experiências precoces no mundo do trabalho são vivenciadas por ocupações precárias e informais, ou com dificuldades de acesso ao emprego formal devido à ausência da escolarização básica.

Sob esse viés, o retorno à escola não se reduz à obtenção de uma certificação escolar ou à ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Para os sujeitos da EJA, ele representa a possibilidade de romper um ciclo histórico de exclusão educacional e de ressignificar suas trajetórias pessoais, profissionais e sociais. Compreender a experiência desses estudantes implica reconhecer que suas vidas são atravessadas pelo trabalho, pelas responsabilidades familiares e pelas desigualdades sociais, aspectos que constituem suas identidades e influenciam diretamente seus percursos formativos.

Para Di Pierro (2010), o retorno à escolarização constitui uma das marcas mais significativas da trajetória dos estudantes da EJA. Segundo a autora, essa modalidade representa a retomada de um direito historicamente negado a sujeitos que tiveram seus percursos escolares interrompidos por fatores sociais, econômicos, familiares ou pela inserção muito cedo no mundo do trabalho. Mais do que recuperar anos de estudo, retornar à escola significa reconstruir trajetórias marcadas por processos de exclusão, resgatar a autoestima e reafirmar o direito de aprender em qualquer etapa da vida.

A narrativa da egressa T evidenciou esse processo ao relatar o significado atribuído ao seu ingresso no IFC– *Campus* Camboriú:

> Olha, para mim foi nota 1000...rsrs. Pq foi um sonho realizado dentro do PROEJA , pq a expectativa de voltar a estudar depois de 17 anos parada ... Eu tinha esse sonho de entrar dentro do Instituto Federal ... e nem imaginava que poderia ser no Colégio Agrícola. Ele é conhecido como Colégio Agrícola aqui dentro de Camboriú. Por anos, toda a vez que eu passava ali na frente do Colégio Agrícola eu tinha vontade de estudar, sabe? Só que eu nunca imaginava que iria conseguir vaga ali.... E um amigo meu anunciou as vagas do Colégio Agrícola.. Aí eu fui lá e fiz a matrícula. E para mim foi muito gratificante voltar a estudar depois de 17 anos…(Egressa T).

O retorno à escola mencionado no excerto acima, ultrapassa a dimensão da certificação escolar. Trata-se da concretização de um projeto de vida construído ao longo de muitos anos e constantemente adiado pelas condições concretas de existência. O sonho de estudar no IFC *Campus* Camboriú permanecia vivo, mesmo diante das dificuldades impostas pelo trabalho, pelas responsabilidades familiares e pelo longo período de afastamento da escola.

A fala da egressa T demonstra que o IFC *Campus* Camboriú ocupava, em sua imaginação, um lugar de prestígio. O simples fato de passar diariamente em frente ao *Campus* alimentava o desejo de estudar naquele espaço, embora ela acreditasse que essa oportunidade dificilmente se concretizaria. Tal percepção evidencia como as desigualdades sociais produzem, muitas vezes, um sentimento de distanciamento em relação às instituições públicas de ensino, fazendo com que sujeitos historicamente excluídos não se reconheçam como pertencentes a esses espaços.

Essa experiência dialoga com as reflexões de Arroyo (2017), para quem os estudantes da EJA carregam histórias marcadas por interrupções, negações de direitos e processos contínuos de exclusão social. Segundo o autor, esses sujeitos não retornam à escola apenas para recuperar conteúdos escolares, mas para reconstruir projetos de vida interrompidos e reafirmar sua condição de sujeitos de direitos. E inserido neste contexto, a escola passa a representar um espaço de reconhecimento, acolhimento e valorização de suas trajetórias.

Ao afirmar que o ingresso no curso representou "*um sonho realizado"*, a egressa T atribuiu ao PROEJA (EJA-EPT) um significado que transcende a formação profissional. O retorno aos estudos possibilitou a retomada de expectativas que pareciam inalcançáveis, produzindo mudanças na maneira

como percebia a si mesma e suas possibilidades de futuro. Essa transformação aproxima-se da concepção freireana de educação como prática da liberdade. Segundo Freire (1996), educar implica criar condições para que os sujeitos reconheçam sua capacidade de compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela, reconstruindo sua própria história.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao longo intervalo entre a interrupção da escolarização e o retorno aos estudos. Permanecer dezessete anos afastada da escola não representou o abandono definitivo do desejo de ampliar conhecimentos. Ao contrário, esse sonho permaneceu presente durante todo esse período, demonstrando que o interesse pela educação não desaparece com o tempo, mas pode ser reativado nas oportunidades concretas de acesso. Essa constatação reforça a importância da existência de políticas públicas como o PROEJA (EJA-EPT), que ampliam as possibilidades de escolarização para sujeitos trabalhadores(as) que não tiveram acesso à educação na idade considerada regular.

Ao integrar formação geral e educação profissional, o PROEJA (EJA-EPT) possibilita aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, favorecendo a construção de novas formas de participação social. A narrativa da egressa T confirma essa compreensão ao demonstrar que o retorno aos estudos representou o início de um processo mais amplo de transformação pessoal.

O retorno à escola não pode ser interpretado apenas como um recomeço da trajetória educacional. Trata-se da reconstrução de identidades, da reafirmação de direitos historicamente negados e da abertura de novos horizontes de vida. Mais do que voltar a estudar, a egressa T reencontrou possibilidades de pertencimento, desenvolvimento pessoal e projeção de um futuro que, durante muitos anos, parecia distante de sua realidade.

3.2 OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

A trajetória da egressa T também mostrou os inúmeros obstáculos enfrentados pelos estudantes trabalhadores(as) da EJA. O principal desafio mencionado refere-se ao deslocamento entre trabalho, escola e residência: *"Eu fazia três horários de serviço. Fazia meio período na creche, trabalhava na limpeza e depois ia para a escola estudar. Eu só chegava depois das 11 horas da noite em casa" (Egressa T).*

Em outro momento, a egressa relatou: *"Tinha dia que o curso terminava e eu ficava uma hora no ponto de ônibus. No inverno era muito difícil. Às vezes eu chorava esperando o ônibus " (Egressa T).* De acordo com Arroyo (2017, p. 32), as identidades EJA começam no ponto de ônibus. Lá se encontram com outros colegas, amigos, com outros trabalhadores voltando do trabalho (...)

E essas dificuldades relatadas corroboram com as reflexões de Arroyo (2017), quando afirma que os estudantes da EJA carregam jornadas marcadas pelo trabalho… pela sobrevivência e pelas responsabilidades do cuidado familiar. Tais condições frequentemente produzem processos de evasão que não podem ser compreendidos apenas a partir do desempenho escolar.

Para além das dificuldades materiais, a egressa também revelou a dimensão subjetiva da permanência, persistência e resiliência dos estudantes da EJA. Ao comentar a exibição do documentário "*Lixo Extraordinário"* [1]durante uma disciplina do curso, a egressa T estabeleceu uma relação entre o documentário e sua própria trajetória de vida:

> As pessoas não sabem de onde que a gente vem. E aquelas mulheres mesmo em cima do lixo não perdiam o sorriso, tinham o sorriso no rosto. Então eu me identifico muito pq muitas coisas eu já fiz na vida né? De passar dificuldade financeira até o ponto de passar fome mas não perder a Fé! Não perder a esperança, entendeu? Eu nunca perdi a minha esperança, eu sempre dizia que eu ia lutar.. por uma coisa melhor ... o corpo cansa, a mente cansa, a gente se esgota. Mas a gente tem que estar ali, buscando .. e é o que eu fiz até chegando aqui…(Egressa T).

O excerto demonstra que a permanência não se sustenta apenas por condições objetivas, como transporte, renda ou tempo disponível, mas também por elementos subjetivos, como a esperança e a resiliência. Ao identificar-se com as personagens retratadas no documentário, a egressa reconheceu em sua própria trajetória experiências de privação, mas também de resistência e de superação. Sua narrativa aproxima-se da concepção freireana de esperança como prática transformadora. Para Freire (1992), a esperança não se configura como uma atitude passiva ou ingênua, mas como força mobilizadora que impulsiona os sujeitos a permanecerem na luta pela transformação de sua realidade.

> Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero (Freire,1992, p.05).

Corrobora-se com Freire (1992), que a esperança, por si só, não é suficiente para transformar a realidade. Embora seja uma condição essencial da existência humana, ou seja, uma necessidade ontológica, ela precisa estar articulada à ação concreta, ao "*embate*" diante das situações de injustiça e exclusão. Quando Freire afirma que *"sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate*", ele reconhece que é a esperança que impulsiona os sujeitos a acreditar na possibilidade de mudança. E, quando essa esperança não se converte em prática transformadora, ela perde seu sentido, transformando-se em desesperança e, em casos extremos, em desespero.

Apesar de tantos obstáculos, a egressa T destacou sua persistência: *"Mas eu não desisti não. Permaneci até o fim."* A permanência, nesse contexto, configura-se como um ato de resistência diante das múltiplas barreiras enfrentadas cotidianamente.

[1] Lixo Extraordinário é um documentário anglo-brasileiro lançado em 2010. Ele acompanha o trabalho do artista plástico brasileiro Vik Muniz no Jardim Gramacho, que na época era um dos maiores aterros sanitários do mundo, localizado na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

3.3 MATERNIDADE

Um dos temas que emergiram de forma recorrente na entrevista com a egressa foi a dificuldade enfrentada por estudantes mulheres que possuem filhos pequenos. Ao refletir sobre as causas da evasão no PROEJA(EJA-EPT), a egressa T destacou que a principal barreira para a permanência das mulheres no curso está relacionada à ausência de uma rede de apoio para o cuidado dos filhos: *"Para mim, a maior dificuldade para a evasão dentro do PROEJA é a falta de lugar e com quem deixar os filhos " (Egressa T).*

O relato evidenciou que a evasão não pode ser compreendida apenas como resultado de dificuldades pedagógicas ou de desinteresse dos estudantes. No caso das mulheres, ela está profundamente relacionada às desigualdades de gênero que estruturam a divisão sexual do trabalho, atribuindo às mulheres a responsabilidade quase exclusiva pelo cuidado da casa e o cuidado com os filhos. Assim, o acesso à educação torna-se condicionado à existência de estratégias de conciliação entre estudo, trabalho e a maternidade.

A fala da participante corrobora as reflexões de Nogueira (2010), ao afirmar que a responsabilidade pelas tarefas domésticas e pelo trabalho de cuidado recai majoritariamente sobre as mulheres, mesmo quando estas desempenham atividades remuneradas. Essa realidade configura a dupla ou, frequentemente, a tripla jornada de trabalho, marcada pela sobreposição das responsabilidades produtivas, reprodutivas e educacionais:

> (...) a responsabilidade da realização das tarefas domésticas pelas mulheres que desempenham um trabalho assalariado no mundo da produção caracteriza a dupla (e às vezes tripla) jornada de trabalho, com todas as implicações decorrentes dela, entre as quais destacamos a presença de uma forte opressão de gênero e também de exploração do capital (Nogueira, 2010, p. 60).

A sobrecarga imposta às estudantes-mães faz com que a permanência na escola dependa não apenas de seu esforço individual, mas também das condições objetivas oferecidas pela instituição. A ausência de espaços destinados ao acolhimento das crianças ou de políticas de apoio à maternidade das estudantes, limita o direito à educação e contribui para a interrupção das trajetórias escolares de muitas mulheres.

E essa problemática torna-se ainda mais evidente no relato da egressa T, que descreveu um episódio em que uma estudante foi impedida de permanecer em sala de aula com sua filha: *"A sala inteira entrou em greve. Não foi só a aluna, foi a turma toda que se revoltou"* (Egressa T). A reação coletiva da turma do PROEJA demonstrou que a situação foi percebida pelos demais estudantes como uma violação do direito à educação e como um obstáculo que extrapola a esfera individual, atingindo uma parcela significativa do público da EJA.

Esse episódio demonstrou a construção de uma identidade coletiva entre os estudantes, pontuada pela solidariedade diante das dificuldades compartilhadas. A mobilização da turma revelou o

reconhecimento de que as barreiras enfrentadas pelas estudantes-mães são produzidas por condições estruturais e institucionais, e não por escolhas individuais.

O relato da egressa T reforça a necessidade de que as instituições que ofertam o PROEJA (EJA-EPT) desenvolvam políticas permanentes de acolhimento às estudantes com filhos, como espaços para o cuidado infantil com a flexibilização de normas em situações excepcionais e ações de assistência estudantil. Tais medidas não devem ser compreendidas como benefícios, mas como condições indispensáveis para garantir o acesso, a permanência e o direito à educação de jovens e adultos, especialmente das mulheres que acumulam responsabilidades de cuidado.

3.4 O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO INSTITUCIONAL

O sentimento de pertencimento institucional emergiu como uma das categorias centrais da narrativa da egressa T. Embora o ingresso no IFC representasse a realização de um sonho, a participante relatou que, nos primeiros anos do PROEJA (EJA-EPT), os estudantes não se percebiam plenamente reconhecidos como parte da comunidade acadêmica. Essa percepção não estava relacionada às relações estabelecidas com os docentes, mas à forma como o programa era representado dentro da instituição

Ao recordar esse período, a egressa T revelou:

> Bom, no começo do início do PROEJA nós nos sentíamos rejeitados sim! Vou ser certa e clara! Pela administração. [...] Às vezes vinha uma palestra, ou uma apresentação do Instituto. Daí no organograma vinha apresentando o curso de Técnico de Segurança, Pedagogia, Licenciatura em Matemática... e o PROEJA? O PROEJA não aparecia... a gente foi cobrar... tá, e cadê o PROEJA? Não aparece, mas a gente é aluno (Egressa T).

A fala da egressa T evidenciou que o sentimento de pertencimento extrapola a matrícula ou a frequência às aulas. Ser estudante implica também sentir-se reconhecido pela instituição, visualizar-se em seus espaços, documentos e ações. Quando um curso deixa de ser representado nas divulgações institucionais, produz-se uma forma simbólica de invisibilidade que pode reforçar a percepção de exclusão dos estudantes.

Essa discussão aproxima-se da perspectiva de Nancy Fraser (2002), para quem a justiça social envolve não apenas a redistribuição de recursos, mas também o reconhecimento das identidades e dos grupos historicamente marginalizados. No contexto da EJA, reconhecer o PROEJA (EJA-EPT) significa reconhecer os sujeitos trabalhadores, suas trajetórias e seus direitos à educação pública de qualidade.

> A injustiça paradigmática neste caso é o falso reconhecimento, que também deve ser tomado em sentido lato, abarcando a dominação cultural, o não-reconhecimento e o desrespeito. O remédio é, portanto, o reconhecimento, igualmente em sentido lato, de forma a abarcar não só as reformas que visam revalorizar as identidades desrespeitadas e os produtos culturais de grupos discriminados, mas também os esforços de reconhecimento e valorização da diversidade, por um lado, e, por outro, os esforços de transformação da ordem simbólica e de desconstrução dos termos que estão subjacentes às diferenciações (Fraser, 2002, p. 12).

A egressa T relatou ainda que, após esse episódio, a turma passou a reivindicar maior visibilidade para o programa e a ocupar espaços antes pouco acessíveis. Segundo ela,

> A nossa sala começou a bater o pé no IFC. Era uma turma pequena, mas marrenta. A gente batia o pé, cobrava da reitoria, ia cobrar da coordenação, a gente cobrava mesmo... e, a partir disso, o PROEJA começou a ser mais visto dentro do Instituto (Egressa T).

A mobilização não se restringiu às reivindicações administrativas. Os estudantes buscaram demonstrar, por meio de atividades acadêmicas, científicas e culturais, que o PROEJA(EJA-EPT) produzia conhecimento e ocupava legitimamente os espaços da instituição. Nesse sentido, a entrevistada destaca neste excerto:

> Fizemos até pesquisa científica... ficamos em primeiro lugar na feira científica, no salame e no iogurte. Nós mostramos que o PROEJA estava ali dentro do IFC. [...] O PROEJA começou a ser bem visto na escola, e mostramos que o PROEJA não tinha que ficar no cantinho escondido e isolado (Egressa T).

Além da participação em projetos de pesquisa, a turma esteve presente em viagens de estudos, atividades de extensão, exposições artísticas e eventos institucionais, construindo uma identidade coletiva fortemente vinculada à participação acadêmica. A egressa T relembra:

> Passamos na feira científica pelo PROEJA. Fomos passear em São Paulo visitar os museus. Fomos em Florianópolis. A turma do PROEJA passeou bastante, teve muito conhecimento, muita troca de conhecimento. [...] Começamos a nos enfiar na turma do superior... 'Quem vai?' 'O PROEJA'. Então vamos embora (Egressa T).

Esses relatos revelaram que o pertencimento institucional foi sendo construído por meio da ocupação efetiva dos espaços educativos. Mais do que frequentar a instituição, os estudantes passaram a produzir ciência, cultura, arte e conhecimento, reafirmando sua condição de sujeitos da educação profissional.

Na perspectiva de Freire (1996), a participação ativa constitui elemento essencial dos processos emancipatórios, pois os sujeitos deixam de ocupar posições passivas e tornam-se protagonistas da transformação de sua realidade. É exatamente esse movimento que se observa na narrativa da egressa:

diante da invisibilidade institucional, a resposta da turma foi ampliar sua participação e reivindicar reconhecimento.

Ao final da entrevista, a participante sintetiza esse processo ao afirmar que a luta pela visibilidade do PROEJA(EJA-EPT) também tinha como objetivo ampliar o acesso de novos estudantes ao programa:

> A gente mesmo não sabia que tinha um PROEJA no IFC. [...] O PROEJA precisa ser divulgado. O aluno que sai da oitava série com dezoito anos e não sabe onde estudar... e nós temos essa escola maravilhosa com laboratórios e tudo ali dentro. Então a gente começou a divulgar o PROEJA (Egressa T).

Esse excerto demonstrou que o pertencimento institucional não permaneceu restrito à experiência individual da entrevistada. Ao contrário, transformou-se em compromisso coletivo com a valorização e a defesa do PROEJA(EJA-EPT), evidenciando que o reconhecimento institucional também se constrói por meio da participação ativa dos próprios estudantes. Nesse sentido, a trajetória narrada revela que sentir-se pertencente ao IFC significou, sobretudo, contribuir para que outros sujeitos trabalhadores e trabalhadoras também se reconhecessem como legítimos ocupantes desse espaço educativo.

A mobilização dos estudantes para reivindicar a inclusão do PROEJA(EJA-EPT) nos organogramas, participar de feiras científicas, projetos e eventos institucionais pode ser interpretada como uma luta por reconhecimento e transformar os significados atribuídos ao programa dentro da instituição. O pertencimento institucional não foi concedido inicialmente pela instituição; ele foi construído coletivamente pelos próprios estudantes, que passaram a reivindicar seu lugar como sujeitos de direitos e membros legítimos da comunidade acadêmica.

3.5 O PROEJA COMO DIVISOR DE ÁGUAS

Ao longo da entrevista, a egressa T atribuiu ao PROEJA(EJA-EPT) um papel central em sua trajetória de vida, ressaltando que sua experiência no programa ultrapassou a obtenção de uma certificação escolar ou profissional. Em uma das passagens mais significativas, afirmou: *"O PROEJA para mim foi um divisor de águas "* (Egressa T). A expressão sintetiza que o ingresso no programa representou para a egressa T, um marco de transformação pessoal e profissional.

Para estudantes da EJA, onde a trajetória escolar é frequentemente marcada por interrupções, exclusões e experiências de fracasso escolar, o retorno aos bancos escolares significa a reconstrução da autoestima e da identidade como sujeito de direitos. Nesse sentido, o PROEJA(EJA-EPT) assume um papel que vai além da formação técnica, constituindo-se como espaço de emancipação e de cidadania.

Em outro trecho da entrevista, a egressa T revelou que percebeu o processo educativo como uma construção coletiva do conhecimento:*"O professor oferece e o aluno dá em troca o que ele tem na bagagem*

dele. O PROEJA para mim foi uma troca" (Egressa T). Essa fala demonstra uma compreensão de que a aprendizagem não se configura um processo de transmissão unilateral de conhecimentos, mas como uma relação dialógica em que professores e estudantes ensinam e aprendem mutuamente. Ao valorizar a "*bagagem*" trazida pelos estudantes, a egressa reconhece que todos os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, no trabalho, na família e nas experiências sociais possuem legitimidade e devem integrar o processo educativo.

E essa percepção dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação, segundo a qual o conhecimento é produzido por meio do diálogo e do reconhecimento dos saberes historicamente construídos pelos educandos. Para Freire (1996), ensinar implica respeitar a experiência de vida dos estudantes e compreender que ninguém educa ninguém de forma isolada; educadores e educandos se constituem mutuamente no processo de construção do conhecimento:

> (...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática (Freire, 1996, p. 16).

Sob essa perspectiva, a fala da egressa só evidencia que o PROEJA(EJA-EPT), ao reconhecer os saberes da experiência e promover relações pedagógicas mais horizontais, rompe com a lógica tradicional da educação bancária tão criticada por Freire. Ao invés de considerar os estudantes como sujeitos carentes de conhecimento, o programa possibilita que suas vivências sejam incorporadas ao processo formativo, favorecendo aprendizagens mais significativas.

O depoimento também permite compreender que a permanência da egressa T no PROEJA(EJA-EPT) foi favorecida não apenas pela oferta de um curso técnico integrado à educação básica, mas também pela construção de vínculos de pertencimento e reconhecimento. Ao sentir que sua história de vida era valorizada e que sua experiência possuía significado dentro da sala de aula, a egressa passou a atribuir novos sentidos à escolarização.

3.6 DO PROEJA AO ENSINO SUPERIOR

Um dos aspectos mais significativos evidenciados na narrativa da egressa T refere-se à continuidade dos estudos após a conclusão do PROEJA (EJA-EPT), demonstrando que o programa não representa o ponto final da escolarização, mas o início de novos percursos acadêmicos. Ao ingressar no ensino superior, a egressa T rompeu com uma trajetória marcada por longos anos de afastamento da escola, reafirmando seus projetos de vida e possibilitando novas perspectivas de futuro.

Ao recordar sua aprovação no curso de Pedagogia do IFC- *Campus* Camboriú, a egressa T relatou: "*Quando me chamaram para a Pedagogia, para mim foi uma surpresa. Minhas filhas fizeram uma festa. Eu não tinha condições de pagar uma faculdade. Foi um presente de Deus (Egressa T)*".

A emoção presente no relato demonstra que o ingresso no ensino superior ultrapassou a conquista individual. Representou também uma vitória compartilhada pela família, que acompanhou todo o percurso de retorno à escola e reconheceu essa conquista como resultado de anos de dedicação, de renúncias e de persistência. Em outro momento da entrevista, a egressa afirma:"*Eu sou a única da família que seguiu os estudos até o superior.*"

Ao tornar-se a primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior, a egressa T rompe com o histórico de exclusão educacional que frequentemente caracteriza as trajetórias dos estudantes da EJA. Sua experiência revelou que o acesso ao PROEJA(EJA-EPT) não promove apenas a conclusão da educação básica, mas pode desencadear novas oportunidades de formação e de trabalho.

Essa trajetória dialoga com a concepção de educação ao longo da vida, cujos processos educativos não se encerram em uma etapa específica da escolarização, mas constituem um percurso permanente de desenvolvimento humano. Consoante com Freire (1996), a educação deve possibilitar que os sujeitos ampliem continuamente sua capacidade de compreender o mundo e de atuar criticamente sobre a realidade.

Para além da conquista no ensino superior, a narrativa da egressa T evidenciou uma profunda transformação na percepção que passou a ter de si mesma. Ao longo da entrevista, relatou inicialmente não acreditar ser capaz de frequentar uma instituição como o IFC. No entanto, a experiência vivenciada no PROEJA (EJA-EPT) fortaleceu sua autoestima, sua confiança e permitiu a visualizar novos sonhos e possibilidades de formação.

E a continuidade dos estudos também produziu impactos na sua vida familiar. Em diferentes momentos da entrevista, a egressa destacou o apoio recebido das filhas durante sua trajetória escolar. E ao ingressar na graduação, tornou-se referência para seus familiares e para outros estudantes da EJA, mostrando que o acesso ao ensino superior é uma possibilidade concreta também para sujeitos com trajetórias escolares interrompidas.

Sob essa perspectiva, a experiência analisada e discutida contribuiu para desconstruir uma compreensão ainda recorrente de que a EJA possui caráter terminal ou compensatório. Ao contrário, a narrativa da egressa T demonstrou que o PROEJA(EJA-EPT) pode sim, constituir-se como uma política pública capaz de promover a continuidade dos percursos formativos, ampliar horizontes acadêmicos e fortalecer projetos de vida antes considerados impossíveis. Assim, mais do que assegurar a certificação da educação básica, o programa evidencia seu potencial como porta de entrada para novas experiências educativas e para a efetivação do direito à educação em sua dimensão mais ampla.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa da egressa T ressaltou que o PROEJA(EJA-EPT) ultrapassa sua função de promover a elevação da escolaridade e a qualificação profissional, constituindo-se como uma política pública capaz de produzir transformações significativas nas trajetórias de vida de jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras. Ao acompanhar sua experiência, foi possível compreender que o retorno à escolarização representou a retomada de um direito historicamente negado e a reconstrução de um projeto de vida.

Os resultados apresentados demonstraram que a permanência no PROEJA (EJA-EPT) é atravessada por múltiplos fatores que extrapolam o espaço da escola. As dificuldades relacionadas ao trabalho, ao transporte, à maternidade e à ausência de redes de apoio demonstram que o acesso à educação não garante, por si só, a permanência dos estudantes. Nesse sentido, esse depoimento reforça a necessidade de que as instituições da Rede Federal ampliem suas políticas de assistência estudantil e desenvolvam estratégias que considerem as especificidades dos sujeitos trabalhadores(as), especialmente das mulheres que acumulam responsabilidades produtivas e reprodutivas.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao sentimento de pertencimento institucional. A trajetória da egressa T demonstrou claramente que o reconhecimento dos estudantes da EJA não ocorre de forma automática, mas é construído por meio de processos de participação, diálogo e reivindicação de direitos. A mobilização da turma pela visibilidade do PROEJA (EJA-EPT) revelou que o pertencimento também se constitui como uma prática coletiva de resistência, capaz de transformar as relações estabelecidas no interior da instituição e reafirmar o lugar desses estudantes na comunidade acadêmica.

Da mesma forma, a continuidade da trajetória educacional da egressa T, culminando no ingresso no ensino superior, contribui para desconstruir concepções que ainda associam a EJA a uma política de caráter meramente compensatório. Ao contrário, sua experiência demonstrou que o PROEJA (EJA-EPT) pode constituir-se sim, como um ponto de partida para novos percursos formativos, ampliando horizontes acadêmicos e profissionais e reafirmando a educação como um processo permanente de formação humana.

Este relato da egressa T reafirmou a relevância das narrativas como instrumento de compreensão das políticas públicas educacionais, pois permitem evidenciar dimensões que dificilmente seriam captadas apenas por indicadores quantitativos. A história da egressa T revelou que os impactos do PROEJA (EJA-EPT) transcendem os índices de matrícula e certificação, manifestando-se na reconstrução de identidades, na ampliação das perspectivas de futuro e na efetivação do direito à educação ao longo da vida. Espera-se, assim, que as reflexões apresentadas no decorrer deste texto contribuam para o fortalecimento da EJA-EPT como política pública comprometida com a inclusão, a permanência, a justiça social e a emancipação dos sujeitos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Petrópolis: Vozes, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 7-20, out. 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1250>. Acesso em: 27 jun. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**. São Paulo: Cortez, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. **Aurora**, ano IV, n. 6, ago. 2010. ISSN 1982-8004.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AVALIAÇÕES EXTERNAS: BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES ATÍPICOS E PERSPECTIVAS PARA UMA AVALIAÇÃO EQUITATIVA

INCLUSIVE EDUCATION AND EXTERNAL ASSESSMENTS: BARRIERS TO THE PARTICIPATION OF ATYPICAL STUDENTS AND PERSPECTIVES FOR AN EQUITABLE ASSESSMENT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-057

Nívea Maria Lopes Vilarva
Pedagoga
Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional, Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI
UNEMAT Sinop
Rondonópolis - MT
E-mail: niveavilarva@ gmail.com

Silvana da Silva Reis
Mestra em Educação Inclusiva (PROFEI)
Rondonópolis - MT
E-mail: silreis977@gmail.com

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos
Pedagoga e Mestre em Educação Inclusiva, PROFEI/UFMT
Rondonópolis - MT
E-mail: margaridabsantos@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-8743-3663

Resumo

A educação inclusiva representa um importante avanço na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades específicas. Entretanto, no contexto das avaliações externas, ainda são observadas dificuldades relacionadas à oferta de recursos e adaptações capazes de assegurar a participação equitativa dos estudantes atípicos. Diante dessa realidade, este capítulo tem como objetivo discutir as principais barreiras presentes nas avaliações em larga escala e refletir sobre seus impactos na inclusão educacional. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, desenvolvido por meio de revisão narrativa da literatura, com base em artigos científicos, livros, documentos oficiais e legislações que abordam a educação inclusiva, a avaliação educacional e a acessibilidade. A análise da literatura evidencia que, embora as políticas públicas tenham promovido avanços na ampliação do acesso às avaliações externas, ainda persistem desafios relacionados à padronização dos instrumentos, à insuficiência de adaptações para diferentes perfis de estudantes, à formação dos profissionais envolvidos e à necessidade de práticas avaliativas mais sensíveis à diversidade. Conclui-se que a efetivação de uma avaliação verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre políticas educacionais, acessibilidade, formação

continuada e revisão dos modelos de avaliação, de modo que os resultados obtidos reflitam, de forma mais justa, as aprendizagens e potencialidades dos estudantes.

Palavras-chave: Acessibilidade educacional; Avaliações externas; Educação inclusiva; Equidade; Estudantes atípicos.

Abstract

Inclusive education represents an important step toward ensuring every student's right to learn, regardless of individual characteristics or specific educational needs. However, in the context of largescale external assessments, challenges remain regarding the provision of accommodations and accessibility resources that ensure equitable participation for neurodivergent and other atypical students. This chapter aims to discuss the main barriers found in external assessments and reflect on their implications for inclusive education. The study adopts a qualitative approach based on a narrative literature review of scientific articles, books, official documents, and legislation addressing inclusive education, educational assessment, and accessibility. The literature indicates that, despite significant progress in expanding access to external assessments, important challenges persist, including the standardization of assessment instruments, limited accommodations for diverse student profiles, insufficient professional training, and the need for assessment practices that better recognize learner diversity. It is concluded that achieving truly inclusive external assessments requires coordinated educational policies, improved accessibility, continuous professional development, and the revision of current assessment models so that assessment results more accurately represent students' learning and potential.

Keywords: Educational accessibility; Educational equity; External assessments; Inclusive education; Neurodivergent students.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva nas últimas décadas representa um dos principais avanços das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas. Essa perspectiva ultrapassa a simples inserção do estudante público-alvo da educação especial no ensino regular, exigindo transformações estruturais, pedagógicas e avaliativas que promovam a participação efetiva e a aprendizagem em condições de equidade (Mantoan, 2015). Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem e, especialmente, as avaliações externas em larga escala assumem papel estratégico na formulação de políticas públicas, no monitoramento da qualidade da educação e na definição de indicadores educacionais.

Nas últimas décadas, avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passaram a orientar decisões relacionadas ao planejamento educacional, ao financiamento e à implementação de programas governamentais. Entretanto, embora esses instrumentos tenham ampliado sua abrangência, ainda são objeto de discussões quanto à capacidade de contemplar a diversidade existente nas salas de aula brasileiras, sobretudo no que se refere aos estudantes atípicos, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva e outras condições que demandam recursos específicos de acessibilidade (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2023).

Segundo Booth e Ainscow (2011), uma educação verdadeiramente inclusiva pressupõe a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação, reconhecendo que muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes decorrem das limitações impostas pelos sistemas educacionais, e não de suas características individuais. Sob essa perspectiva, a avaliação deve ser compreendida como um processo comprometido com a promoção da aprendizagem e da justiça educacional, evitando práticas que reforcem desigualdades historicamente construídas.

No Brasil, a legislação assegura o direito à acessibilidade em todos os processos educacionais. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelecem que estudantes com deficiência e demais públicos da educação especial devem ter garantidas condições de participação em igualdade de oportunidades, incluindo os processos avaliativos. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, reforça que a educação deve ser ofertada em sistemas inclusivos e livres de discriminação (Brasil, 2009).

Apesar desses avanços normativos, estudos recentes apontam que ainda existem desafios relacionados à implementação de adaptações adequadas nas avaliações externas. Embora recursos como tempo adicional, ledor, transcritor, provas ampliadas e materiais acessíveis estejam previstos em diversas avaliações, tais medidas nem sempre contemplam a diversidade das necessidades educacionais existentes, especialmente no caso dos estudantes neurodivergentes. Em muitos casos, a estrutura padronizada dos instrumentos avaliativos pode limitar a demonstração dos conhecimentos efetivamente construídos pelos estudantes, comprometendo a interpretação dos resultados e a promoção da equidade (UNESCO, 2020; OCDE, 2023).

Diante desse cenário, delimita-se como problema de pesquisa a seguinte questão: em que medida as adaptações atualmente disponibilizadas nas avaliações externas brasileiras são suficientes para assegurar

a participação equitativa dos estudantes atípicos e produzir resultados que representem adequadamente suas aprendizagens?

O objetivo geral deste capítulo consiste em analisar os desafios relacionados à participação de estudantes atípicos nas avaliações externas, discutindo os limites das adaptações atualmente ofertadas e suas implicações para a efetivação da educação inclusiva.

Como objetivos específicos, pretende-se: compreender os fundamentos da educação inclusiva e da avaliação educacional; identificar as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes atípicos nas avaliações externas; analisar o respaldo legal referente à acessibilidade nos processos avaliativos; e discutir possibilidades de aprimoramento das avaliações em larga escala, visando à promoção da equidade e da justiça educacional.

A escolha da temática justifica-se pela crescente ampliação das políticas de inclusão escolar e pela relevância das avaliações externas como instrumentos de monitoramento da qualidade da educação brasileira. Considerando que os resultados dessas avaliações subsidiam decisões pedagógicas e administrativas, torna-se necessário refletir se os instrumentos atualmente utilizados conseguem avaliar, de forma equitativa, estudantes com diferentes perfis de aprendizagem. Além disso, a discussão contribui para fortalecer práticas avaliativas mais acessíveis e alinhadas aos princípios da educação inclusiva, favorecendo a construção de políticas públicas mais sensíveis à diversidade presente nas escolas.

Por fim, este capítulo fundamenta-se em contribuições de pesquisadores reconhecidos nas áreas da educação inclusiva e da avaliação educacional, como Mantoan (2015), Booth e Ainscow (2011), Luckesi (2022), Hoffmann (2019), Bauer, Alavarse e Oliveira (2023), além de documentos publicados pela UNESCO (2020) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2023), buscando articular referenciais teóricos e normativos para compreender os desafios contemporâneos da inclusão nas avaliações externas.

2 METODOLOGIA

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este capítulo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo descritivo-analítico, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura associada à análise documental. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão de fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando aspectos sociais, políticos e pedagógicos relacionados à inclusão escolar e às avaliações externas. De acordo com Creswell e Poth (2023), esse tipo de investigação favorece a interpretação crítica de fenômenos educacionais a partir de diferentes perspectivas teóricas e contextuais.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A construção deste capítulo foi realizada mediante levantamento e análise de produções científicas e documentos normativos que abordam a educação inclusiva, as avaliações em larga escala, a acessibilidade e a equidade educacional. A revisão narrativa foi adotada por permitir integrar diferentes perspectivas teóricas sobre o tema, favorecendo a discussão crítica do estado atual do conhecimento sem a rigidez metodológica exigida pelas revisões sistemáticas. Esse tipo de revisão é amplamente empregado em estudos de natureza educacional quando o objetivo consiste em compreender, contextualizar e discutir determinado fenômeno.

2.3 FONTES DE DADOS E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Foram utilizados artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais, livros de referência, legislações brasileiras e documentos produzidos por organismos nacionais e internacionais relacionados à educação inclusiva e à avaliação educacional. Priorizou-se a inclusão de publicações editadas entre 2015 e 2025, visando contemplar discussões recentes sobre acessibilidade, equidade e políticas públicas educacionais, sem desconsiderar documentos normativos e obras de reconhecida relevância para a compreensão do tema.

Os materiais foram selecionados considerando sua pertinência ao problema de pesquisa, consistência metodológica, atualidade e reconhecimento científico, sendo excluídos estudos que não apresentavam relação direta com os objetivos propostos neste capítulo.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após a seleção do material, procedeu-se à leitura exploratória, seguida da leitura analítica e da síntese interpretativa dos estudos. As informações foram organizadas em categorias temáticas relacionadas aos fundamentos da educação inclusiva, às características das avaliações externas, às barreiras enfrentadas por estudantes atípicos e às possibilidades de construção de processos avaliativos mais equitativos. Essa estratégia possibilitou estabelecer relações entre os referenciais teóricos, a legislação vigente e as evidências apresentadas na literatura científica, permitindo uma discussão coerente com os objetivos propostos para o capítulo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura científica e dos documentos normativos selecionados permitiu identificar que a ampliação das políticas de educação inclusiva no Brasil foi acompanhada por avanços significativos no acesso de estudantes público-alvo da educação especial ao ensino regular. Entretanto, os estudos analisados demonstram que a expansão do acesso não foi acompanhada, na mesma proporção, pela adequação dos

processos avaliativos, especialmente daqueles utilizados em avaliações externas em larga escala. Esse resultado evidencia uma das principais contradições apontadas pela literatura contemporânea: embora a inclusão escolar tenha se consolidado como princípio orientador das políticas educacionais, ainda persistem desafios relacionados à garantia da participação equitativa dos estudantes atípicos nos processos de avaliação educacional.

A revisão narrativa evidenciou que as avaliações externas desempenham papel estratégico na formulação e no monitoramento das políticas públicas educacionais, uma vez que subsidiam indicadores de qualidade da educação, orientam investimentos e influenciam o planejamento das redes de ensino. Contudo, Bauer, Alavarse e Oliveira (2023) destacam que a padronização necessária para assegurar comparabilidade entre os resultados pode representar um obstáculo quando desconsidera a diversidade dos processos de aprendizagem presentes nas escolas. Nesse sentido, o desafio não está na existência das avaliações externas, mas na capacidade desses instrumentos de contemplarem diferentes formas de participação sem comprometer sua validade e confiabilidade.

Essa constatação dialoga diretamente com a metodologia adotada neste estudo. Ao reunir evidências provenientes de pesquisas nacionais, documentos oficiais e publicações de organismos internacionais, foi possível observar convergência entre diferentes autores quanto à necessidade de superar uma compreensão homogênea da avaliação educacional. A literatura analisada demonstra que estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva e outras condições que demandam apoios específicos ainda encontram barreiras que extrapolam suas características individuais, estando relacionadas, principalmente, ao formato dos instrumentos avaliativos, ao tempo destinado para realização das provas, à linguagem utilizada nos enunciados e à limitada oferta de recursos de acessibilidade.

Essas evidências corroboram a perspectiva apresentada pela UNESCO (2020), segundo a qual sistemas educacionais inclusivos não podem restringir-se ao acesso físico à escola, devendo assegurar condições efetivas de participação em todas as dimensões do processo educativo, incluindo a avaliação. Sob essa perspectiva, avaliar de forma inclusiva significa reconhecer que diferentes estudantes podem demonstrar conhecimentos e competências por meios distintos, sem que isso comprometa os objetivos educacionais ou reduza a qualidade dos processos avaliativos.

A análise dos estudos também revelou que parte das dificuldades enfrentadas pelos estudantes atípicos decorre da permanência de modelos avaliativos historicamente fundamentados na uniformização dos procedimentos. Ainda que diversas avaliações externas brasileiras disponibilizem recursos como tempo adicional, provas ampliadas, aplicação em braille, apoio de ledor, transcritor e intérprete de Libras, a literatura aponta que tais adaptações nem sempre respondem à diversidade das necessidades educacionais existentes. Para estudantes neurodivergentes, por exemplo, fatores como organização visual da prova,

extensão dos textos, excesso de estímulos gráficos, complexidade linguística e rigidez temporal podem interferir significativamente na compreensão das questões e, consequentemente, no desempenho obtido.

Tabela 1 – Principais barreiras identificadas na literatura sobre a participação de estudantes atípicos em avaliações externas:

Barreira identificada	**Possíveis impactos no processo avaliativo**
Linguagem excessivamente complexa	Dificulta a compreensão dos enunciados e reduz o desempenho do estudante.
Tempo padronizado para realização da prova	Limita a participação de estudantes com diferentes ritmos de processamento das informações.
Recursos de acessibilidade insuficientes	Compromete a demonstração dos conhecimentos adquiridos.
Formação limitada dos aplicadores	Dificulta a utilização adequada das adaptações previstas.
Padronização dos instrumentos	Reduz a possibilidade de contemplar diferentes perfis de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria com base na literatura analisada (UNESCO, 2020; OCDE, 2023; Bauer; Alavarse; Oliveira, 2023).

Outro aspecto recorrente identificado durante a análise documental refere-se ao distanciamento existente entre os avanços legislativos e sua efetiva implementação nos processos avaliativos. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhecem o direito à acessibilidade e à igualdade de oportunidades em todas as etapas da escolarização. Entretanto, os estudos revisados indicam que a materialização desses princípios ainda enfrenta obstáculos relacionados à infraestrutura, à formação continuada dos profissionais da educação, à disponibilidade de recursos assistivos e à própria concepção de avaliação predominante nos sistemas educacionais.

Nesse contexto, torna-se evidente que a equidade não deve ser compreendida como tratamento igual para todos os estudantes, mas como oferta de condições diferenciadas que possibilitem igualdade de oportunidades para demonstrar as aprendizagens desenvolvidas. Essa compreensão aproxima-se das discussões internacionais sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a organização de práticas pedagógicas e avaliativas capazes de contemplar a diversidade desde sua concepção, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores. Conforme apontam CAST (2024), avaliações planejadas sob os princípios do DUA tendem a ampliar a participação dos estudantes ao oferecer diferentes formas de acesso às informações, expressão do conhecimento e engajamento durante o processo avaliativo.

Os resultados desta revisão também evidenciaram que a utilização de tecnologias digitais e recursos de tecnologia assistiva tem sido apontada como uma estratégia promissora para tornar as avaliações externas mais acessíveis. Ferramentas como leitores de tela, sintetizadores de voz, ajustes de contraste, ampliação de fontes, recursos multimodais e plataformas digitais adaptáveis ampliam as possibilidades de participação de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Contudo, a literatura ressalta que a simples disponibilização desses recursos não garante, por si só, uma avaliação inclusiva. É necessário que sua implementação esteja articulada à formação dos profissionais responsáveis pela aplicação das avaliações e ao planejamento pedagógico desenvolvido pelas escolas.

Tabela 2 – Recursos de acessibilidade presentes nas avaliações externas e desafios apontados pela literatura:

Recursos disponibilizados	**Desafios ainda identificados**
Tempo adicional	Critérios de concessão nem sempre contemplam todas as necessidades.
Ledor e transcritor	Necessidade de formação específica dos profissionais.
Provas em braille	Cobertura restrita ao público com deficiência visual.
Fonte ampliada	Não atende estudantes com dificuldades cognitivas ou de processamento.
Intérprete de Libras	Disponibilidade variável entre diferentes avaliações.
Recursos digitais	Dependem de infraestrutura tecnológica e capacitação.

Fonte: Elaboração própria com base em INEP (2024), UNESCO (2020) e OCDE (2023).

Outro achado importante refere-se à necessidade de ampliar a compreensão sobre o próprio conceito de desempenho escolar. Os estudos analisados indicam que resultados inferiores obtidos por estudantes atípicos em avaliações externas não podem ser interpretados, de forma isolada, como indicadores de menor aprendizagem. Em diversos casos, esses resultados refletem barreiras presentes no instrumento avaliativo e nas condições de aplicação da prova, comprometendo a validade da avaliação enquanto medida das competências efetivamente desenvolvidas pelos estudantes. Essa interpretação reforça a importância de considerar os princípios da avaliação formativa e da avaliação para a aprendizagem como elementos complementares às avaliações em larga escala, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da qualidade da educação.

Em síntese, a análise realizada confirma o problema de pesquisa apresentado neste capítulo ao demonstrar que, embora tenham ocorrido avanços expressivos nas políticas de inclusão e na oferta de

determinados recursos de acessibilidade, permanecem desafios relacionados à efetivação de avaliações externas verdadeiramente inclusivas. Os resultados indicam que a promoção da equidade depende da articulação entre políticas públicas, formação continuada dos profissionais, ampliação dos recursos de acessibilidade, incorporação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e revisão dos modelos tradicionais de avaliação. Dessa forma, torna-se possível construir processos avaliativos capazes de respeitar a diversidade humana sem comprometer a qualidade, a comparabilidade dos resultados e a função das avaliações externas no aprimoramento das políticas educacionais.

4 CONCLUSÃO

Este capítulo teve como objetivo analisar as barreiras enfrentadas por estudantes atípicos nas avaliações externas, discutindo em que medida as adaptações atualmente disponíveis contribuem para a efetivação de uma avaliação mais equitativa no contexto da educação inclusiva. A partir da metodologia adotada, baseada em revisão narrativa da literatura e análise documental, foi possível compreender que o tema envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também políticos, normativos e estruturais que atravessam os sistemas de avaliação em larga escala.

Os principais resultados indicam que, embora haja avanços importantes na consolidação de políticas de inclusão e na oferta de recursos de acessibilidade nas avaliações externas, ainda persistem limitações significativas quanto à efetividade dessas adaptações. A literatura analisada evidencia que a padronização dos instrumentos avaliativos, a linguagem utilizada nas provas, o tempo rígido de aplicação e a insuficiência de estratégias que contemplem a diversidade dos perfis de aprendizagem ainda configuram barreiras relevantes à participação plena dos estudantes atípicos. Observou-se também que, em muitos casos, o desempenho obtido nesses exames pode não refletir exclusivamente o nível de aprendizagem do estudante, mas sim as condições em que a avaliação é aplicada.

Nesse contexto, a pesquisa contribui ao evidenciar a necessidade de repensar os modelos tradicionais de avaliação externa à luz dos princípios da educação inclusiva e da equidade. Destaca-se a importância de incorporar perspectivas como o Desenho Universal para a Aprendizagem, a ampliação das tecnologias assistivas e o fortalecimento da formação docente voltada à acessibilidade avaliativa. Além disso, reforça-se que a avaliação deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo e não apenas como instrumento de mensuração padronizada de desempenho.

Como contribuição central, este estudo sistematiza discussões atuais sobre a relação entre avaliações externas e educação inclusiva, oferecendo uma análise integrada de marcos legais, produções científicas e documentos institucionais. Dessa forma, contribui para o debate acadêmico e para a reflexão de gestores e profissionais da educação sobre a necessidade de construção de práticas avaliativas mais justas, acessíveis e sensíveis à diversidade.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a investigação sobre o impacto das diferentes formas de adaptação nas avaliações externas, especialmente no que se refere aos estudantes neurodivergentes, bem como estudos empíricos que analisem a percepção de professores, aplicadores e estudantes sobre a efetividade desses recursos. Também se aponta a relevância de estudos comparativos entre diferentes sistemas de avaliação, com vistas a identificar práticas mais inclusivas e potencialmente replicáveis em contextos educacionais diversos.

REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Avaliações em larga escala e qualidade da educação**: limites e possibilidades. São Paulo: Editora X, 2023.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**. Wakefield: CAST, 2024.

CRESWELL, John W.; POTH, Cheryl N. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five approaches. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliações educacionais em larga escala e acessibilidade**. Brasília, DF: INEP, 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Equity and inclusion in education**: supporting all learners. Paris: OECD Publishing, 2023.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v–vi, 2007.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Inclusion and education**: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Global education monitoring report**: inclusion in education. Paris: UNESCO, 2024.

MÉTODOS DE ENSINO E DESAFIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA CONSTRUÇÃO DE NOVOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS NO SÉCULO XXI: INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

TEACHING METHODS AND CHALLENGES IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM FOR THE DEVELOPMENT OF NEW PEDAGOGICAL PARADIGMS IN THE 21ST CENTURY: THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-058

Diemerson Cordeiro da Costa
Mestre em Educação – Universidad Leonardo da Vinci-ULDV, Py
E-mail: diem.cordeiro@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9332609296343656

Lorivaldo Pompeu Mendes
Mestrando em Educação – Universidad Leonardo da Vinci-ULDV, Py
E-mail: lory.pompeu@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6612204746352053

Resumo

O presente estudo investiga os métodos de ensino e os desafios do sistema educacional brasileiro na construção de novos paradigmas pedagógicos voltados à inclusão de alunos com necessidades especiais no século XXI. A problemática central questiona quais seriam os principais entraves e as possibilidades reais para garantir a inclusão efetiva desses sujeitos no ensino regular. O objetivo geral consiste em analisar os métodos de ensino e os obstáculos estruturais enfrentados pelo sistema nacional nesse processo. Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa de revisão qualitativa, fundamentada na análise de dissertações e teses acadêmicas disponíveis no Portal CAPES. Os resultados evidenciam a persistência de barreiras institucionais severas, como currículos rígidos e infraestrutura física precária, embora apontem horizontes promissores vinculados às metodologias ativas e à formação docente contínua. Tais avanços sugerem que a integração entre tecnologia e mediação afetiva mostra-se vital para a democratização do saber acadêmico. Como sugestões para futuras pesquisas, destaca-se a necessidade imperativa de investigar o impacto de políticas de conectividade universal no desempenho escolar de alunos com deficiência e a eficácia de indicadores qualitativos na avaliação individual.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Docente; Metodologias Ativas; Paradigmas Pedagógicos.

Abstract

This study investigates teaching methods and challenges of the Brazilian educational system in constructing new pedagogical paradigms aimed at the inclusion of students with special needs in the 21st century. The central problem questions the main obstacles and real possibilities for ensuring the effective inclusion of these individuals in regular education. The general objective consists of analyzing teaching methods and structural obstacles faced by the national system in this process. Methodologically, the investigation is characterized as a qualitative review research, based on the analysis of academic dissertations and theses available on the CAPES Portal. The results evidence the persistence of severe institutional barriers, such as rigid curricula and precarious physical infrastructure, although they point to promising horizons linked to active methodologies and continuous teacher training. Such advances suggest that the integration between technology and affective mediation proves vital for the democratization of academic knowledge. As suggestions for future research, the imperative need to investigate the impact of universal connectivity policies on the school performance of students with disabilities and the effectiveness of qualitative indicators in individual assessment stands out.

Keywords: Active Methodologies; Inclusive Education; Pedagogical Paradigms; Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

As discussões contemporâneas sobre os processos pedagógicos no Brasil revelam uma transição necessária para modelos que privilegiam a diversidade. Buscam-se estratégias capazes de romper com o ensino tradicional, focando na inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Libâneo (2012) assevera que a didática contemporânea precisa acompanhar as mudanças sociais, articulando intencionalidade e novas práticas. Todavia, entraves estruturais ainda retardam a consolidação desses novos paradigmas educacionais que são imprescindíveis para a democratização do ensino.

A urgência deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender como as instituições escolares podem se reinventar diante da complexidade da inclusão escolar. Embora o sistema educacional brasileiro apresente propostas progressistas, a distância entre a teoria e a realidade das salas de aula com alunos especiais permanece acentuada. Bacich e Moran (2018) argumentam que as metodologias ativas representam caminhos promissores para o protagonismo discente, integrando colaboração e resolução de problemas práticos. Entretanto, a simples adoção de ferramentas tecnológicas não garante a efetiva transformação se não houver uma revisão profunda dos métodos avaliativos e da postura docente. Investigar esse cenário torna-se vital para identificar os obstáculos que impedem o desenvolvimento de um ambiente verdadeiramente acolhedor e funcional. Assim sendo, justifica-se a análise das práticas vigentes para propor

alternativas que superem o modelo bancário de transmissão de informações. Por conseguinte, o fortalecimento de uma educação plural depende da superação de barreiras culturais e institucionais que segregam sujeitos.

Diante das incertezas que cercam a reforma pedagógica nacional, surge a seguinte indagação: quais são os principais entraves e as possibilidades reais para a construção de novos paradigmas didáticos que garantam a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais no ensino regular? Como resposta provisória, admite-se a hipótese de que a transição paradigmática depende da integração entre formação docente continuada, infraestrutura adaptada e a aplicação consciente de metodologias flexíveis. Charlot (2000) explica que o saber ganha sentido por meio das relações que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros, o que exige reconhecimento das singularidades discentes. No entanto, a persistência de currículos rígidos e avaliações meramente classificatórias compromete o sucesso dessa integração necessária. Portanto, acredita-se que a mudança estrutural requer um compromisso coletivo que vá além de ajustes superficiais nos planos de aula. Por outro lado, a resistência institucional constitui o maior desafio para a implementação dessas novas diretrizes pedagógicas inclusivas.

Este trabalho estabelece como objetivo geral a análise dos métodos de ensino e dos desafios estruturais enfrentados pelo sistema brasileiro na construção de paradigmas pedagógicos inclusivos. Para alcançar essa finalidade, definem-se quatro metas específicas: identificar as principais barreiras institucionais à inclusão; examinar a contribuição das metodologias ativas no desenvolvimento da autonomia desses estudantes; discutir a relevância da formação docente contínua nesse processo; e propor diretrizes que favoreçam práticas educativas mais equânimes. Freire (2019) sustenta que a construção da autonomia do educando exige uma relação crítica com o conhecimento e o respeito absoluto pela sua experiência de vida. Todavia, a concretização desses objetivos demanda uma revisão das lógicas avaliativas que ainda punem a diversidade em vez de mediá-la. Assim, o estudo busca oferecer subsídios teóricos para que a gestão escolar e os professores repensem suas estratégias cotidianas. Por conseguinte, a articulação dessas frentes permitirá uma visão holística sobre a democratização do saber no país brasileiro.

Metodologicamente, a presente investigação caracteriza-se como uma revisão qualitativa. Utilizaram-se dissertações e teses pertinentes à temática publicadas originalmente no Portal da Capes para sustentar a argumentação proposta. Hoffmann (2013) destaca que a mediação da aprendizagem exige um olhar sensível e contínuo sobre o progresso individual dos alunos. Contudo, a análise dessas produções científicas reafirma a urgência de políticas públicas mais sólidas que viabilizem a inclusão no cenário educacional nacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os debates atuais sobre métodos de ensino e os desafios educacionais brasileiros expõem um panorama de transição paradigmática complexa. Práticas tradicionais ainda persistem, embora propostas inovadoras busquem atender às demandas do século XXI, priorizando a inclusão de sujeitos com necessidades especiais. Libâneo (2012) assevera que a didática deve acompanhar as transformações sociais sem abandonar a intencionalidade pedagógica necessária. Todavia, desigualdades estruturais limitam avanços consistentes, exigindo compromisso institucional e políticas públicas integradas eficazes.

Mudanças recentes nas rotinas escolares revelam a valorização crescente de metodologias ativas, as quais buscam deslocar o eixo do ensino para o processo de aprendizagem discente. Tais estratégias estimulam a autonomia e a participação efetiva do estudante, permitindo que este se torne protagonista de sua trajetória intelectual. Bacich e Moran (2018) sustentam que essas metodologias proporcionam experiências significativas por meio da colaboração e da resolução de problemas reais no cotidiano acadêmico. Contudo, a implementação dessas práticas esbarra em barreiras culturais e institucionais que ainda privilegiam modelos de transmissão passiva de informações. Dessa maneira, a transição para um modelo mais dinâmico exige infraestrutura adequada e uma formação docente que suporte a inovação sem fragmentar os objetivos curriculares. Entretanto, o sistema educacional brasileiro demonstra dificuldades em democratizar o acesso a tais inovações, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Portanto, a ressignificação das práticas escolares torna-se imperativa para acolher a diversidade e promover uma educação que seja verdadeiramente sistêmica.

A adoção de uma perspectiva dialógica configura o eixo estruturante para transformar o ensino brasileiro e superar a lógica da educação bancária segregadora. Através do diálogo, o ambiente escolar torna-se um espaço de troca genuína, onde a passividade dá lugar à reflexão crítica sobre a realidade social e técnica. Freire (2019) argumenta que a construção da autonomia do sujeito ocorre na relação consciente com o saber e com o mundo que o cerca. No entanto, a aplicação prática dessa abordagem enfrenta obstáculos severos quando se considera a heterogeneidade das turmas e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Esses estudantes demandam estratégias mediadoras que valorizem suas experiências singulares, exigindo do professor um compromisso ético e político inabalável. Por conseguinte, a mediação pedagógica eficaz deve ser capaz de promover uma participação equitativa que ignore as limitações físicas ou cognitivas. Assim, a reorganização das práticas educativas sob a luz da autonomia fortalece a democracia dentro do espaço escolar.

Compreender a natureza da relação entre o aprendiz e o conhecimento constitui um passo fundamental para diagnosticar os problemas da aprendizagem contemporânea brasileira. O saber não existe isoladamente, mas emerge como resultado de interações profundas que o indivíduo estabelece com seu

meio e com os outros cidadãos. Charlot (2000) esclarece que o conhecimento ganha sentido real a partir das conexões subjetivas e sociais que o estudante desenvolve durante sua jornada formativa. Todavia, o sistema de ensino nacional ainda demonstra lentidão em converter essa percepção teórica em atividades práticas inclusivas para estudantes com deficiência. Tais barreiras institucionais impedem que a escola se torne um local de acolhimento das trajetórias singulares de cada aluno. Desse modo, a aprendizagem deve ser encarada como um processo relacional contínuo que demanda a reconfiguração urgente das estruturas físicas e pedagógicas das instituições. Por outro lado, o reconhecimento das diversidades garante que a equidade deixe de ser um conceito abstrato e torne-se prática real.

A visão construtivista oferece subsídios valiosos para repensar o cotidiano escolar ao enfatizar que o conhecimento é uma construção ativa realizada pelo próprio estudante. Ambientes que estimulam a cooperação e o enfrentamento de desafios cognitivos favorecem que os conteúdos curriculares adquiram relevância prática e duradoura na vida dos jovens. Coll et al. (2011) postulam que a aprendizagem efetiva se manifesta quando o sujeito consegue atribuir significados pessoais ao que lhe é apresentado em sala. Contudo, a materialização desse paradigma no Brasil exige uma reorganização curricular profunda que nem sempre encontra respaldo na formação docente atual ou na precária infraestrutura disponível. Portanto, o papel do educador deve migrar para a função de mediador, abandonando a postura autoritária em favor de uma mediação que respeite o ritmo de cada aprendiz. Nesse contexto, a flexibilização metodológica torna-se a chave para atender à diversidade humana. Assim, a perspectiva interacionista amplia drasticamente as possibilidades de desenvolvimento integral de alunos especiais.

O advento das tecnologias digitais no campo da educação redefine os limites da sala de aula e introduz novas formas de interação pedagógica. Ferramentas tecnológicas possuem o potencial de democratizar o acesso à informação, mas sua utilização também evidencia o abismo social existente entre diferentes regiões do Brasil. Kenski (2012) pondera que a integração tecnológica vai além do simples manuseio de aparelhos, exigindo mudanças culturais e metodológicas que impactem o ato de ensinar. No entanto, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais depende de softwares e hardwares adaptados que ainda não fazem parte da realidade da maioria das escolas públicas. Nesse sentido, o preparo técnico do professor para lidar com essas ferramentas digitais assume uma importância vital na condução de processos inclusivos eficazes. Portanto, o letramento digital deve ser integrado ao currículo como um elemento de equidade e não apenas como um acessório técnico. Dessa forma, as tecnologias tornam-se aliadas fundamentais na construção educativa.

A reavaliação dos processos avaliativos sob a ótica formativa apresenta-se como uma estratégia central para garantir o sucesso da inclusão escolar no Brasil. Avaliar deve ser compreendido como um acompanhamento dialógico e constante que permite ao professor ajustar suas intervenções de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Hoffmann (2013) explica que o ato avaliativo não deve visar a

classificação, mas sim atuar como uma mediação onde o erro é uma oportunidade de crescimento. Todavia, a cultura educacional brasileira permanece vinculada a exames punitivos que segregam estudantes com ritmos diferenciados de aprendizagem. Por conseguinte, a transição para métodos diagnósticos exige uma transformação na mentalidade institucional que valorize o progresso individual em detrimento de notas frias e padronizadas. No entanto, a resistência a essa mudança compromete a equidade e a permanência de alunos especiais no sistema regular de ensino. Assim sendo, práticas avaliativas inclusivas são determinantes para o fortalecimento de trajetórias escolares mais humanas e justas.

O desenvolvimento de competências profissionais específicas é fundamental para que os docentes consigam mediar a diversidade crescente nas salas de aula brasileiras contemporâneas. Além do domínio dos conteúdos acadêmicos, o professor do século XXI necessita de habilidades emocionais e metodológicas que facilitem a gestão de conflitos e a inclusão. Perrenoud (2000) defende que o magistério moderno exige capacidades de mediação e avaliação que permitam lidar com as diferenças individuais de forma produtiva e acolhedora. Contudo, a formação inicial oferecida pelas universidades muitas vezes falha em preparar o futuro profissional para os desafios práticos da educação especial e inclusiva. Por outro lado, a sobrecarga de trabalho e a desvalorização salarial impedem que muitos educadores busquem o aprimoramento necessário para aplicar novas estratégias pedagógicas. Portanto, a competência docente não pode ser vista como um esforço isolado, mas como parte de um compromisso institucional com a qualidade. Assim, o preparo técnico garante que a escola cumpra sua função social.

A formação contínua dos educadores representa uma condição essencial para que a escola consiga acompanhar as rápidas transformações sociais e tecnológicas atuais. Manter-se atualizado em relação às novas pesquisas e teorias pedagógicas permite que o professor ofereça um ensino mais contextualizado e eficiente aos seus discentes. Imbernón (2022) afirma que o aperfeiçoamento constante do docente é o que garante a renovação das práticas escolares diante das crises do sistema educacional brasileiro. No entanto, a carência de políticas públicas que incentivem o estudo e a pesquisa dentro do horário de serviço dificulta essa progressão necessária. Tal lacuna reflete diretamente na qualidade do atendimento prestado aos alunos com necessidades educacionais especiais, que exigem conhecimentos técnicos específicos e atualizados. Desse modo, o investimento no capital humano da educação deve ser prioridade máxima para qualquer projeto de reforma pedagógica séria. Portanto, o fortalecimento da identidade profissional do professor influencia diretamente na consolidação de um ambiente escolar verdadeiramente democrático e plural.

A promoção da aprendizagem significativa surge como um caminho eficaz para garantir que os conhecimentos escolares sejam assimilados e utilizados pelos estudantes em suas vidas. Esse processo ocorre quando os novos conceitos apresentados são ancorados em estruturas de conhecimento já existentes na mente do aprendiz, gerando novas compreensões. Moreira (2012) indica que o aprendizado se torna

duradouro quando o aluno consegue estabelecer conexões lógicas e emocionais entre o que estuda e o que vive. Todavia, a aplicação desse princípio demanda um planejamento pedagógico minucioso que leve em conta a bagagem cultural e as limitações de cada sujeito. No sistema brasileiro, a rigidez dos currículos muitas vezes impede que o professor explore essas conexões, prejudicando especialmente os alunos com deficiência. Assim sendo, a flexibilização dos conteúdos e a mediação consciente são fundamentais para que o ensino deixe de ser uma obrigação e se torne uma descoberta. Consequentemente, o saber ganha vida dentro e fora da escola pública.

Novas formas de organização curricular, como os projetos de trabalho, auxiliam na superação da fragmentação do saber e valorizam a cultura visual e interdisciplinar. Tais abordagens permitem que os estudantes explorem temas de interesse de maneira holística, integrando diferentes áreas do conhecimento em uma produção criativa e coletiva. Hernández (2000) propõe que a escola deve estar atenta às transformações da sensibilidade contemporânea, utilizando a visualidade como ferramenta de ensino e inclusão social. No entanto, a implementação desses projetos exige um esforço de coordenação pedagógica que muitas vezes é dificultado pela burocracia excessiva das redes de ensino brasileiras. Apesar dessas dificuldades, o trabalho por projetos favorece a inclusão de alunos especiais ao permitir diferentes formas de expressão e participação nas tarefas comuns. Portanto, a interdisciplinaridade não é apenas uma escolha didática comum, mas uma necessidade estratégica para formar cidadãos críticos e preparados. Dessa maneira, a diversidade cultural e cognitiva passa a ser vista como uma riqueza social.

O exame crítico do cenário educacional brasileiro revela tensões profundas entre propostas pedagógicas progressistas e estruturas materiais que ainda são historicamente excludentes. A função social da escola deve ser a transmissão do conhecimento universal em uma perspectiva que permita ao aluno transformar sua própria realidade social. Saviani (2012) ensina que a educação deve atuar como mediação entre a prática social e o saber sistematizado visando a emancipação. Contudo, a falta de financiamento adequado e a precarização das condições de trabalho docente impedem que essa visão se materialize plenamente nas redes públicas. Nesse contexto, a inclusão de alunos com necessidades especiais torna-se um desafio ainda maior exigindo recursos que a escola muitas vezes não possui de imediato. Assim sendo, a superação dessas contradições materiais é o passo inicial para que a teoria pedagógica encontre ressonância na prática cotidiana. Por outro lado, o compromisso político com a justiça social deve nortear todas as ações de gestão educacional.

Inovações pedagógicas aliadas à intencionalidade clara são os pilares para a construção de ambientes escolares que valorizem a criatividade e o potencial humano individual. Instituições que se abrem ao novo tendem a desenvolver soluções mais eficazes para o acolhimento da diversidade, promovendo uma cultura de inclusão orgânica e participativa. Moran (2012) pontua que a educação do futuro exige ousadia para inovar, integrando tecnologias e novas formas de convivência dentro do espaço acadêmico tradicional.

Paralelamente, Robinson e Aronica (2019) reforçam que as escolas criativas são aquelas que conseguem enxergar as aptidões únicas de cada criança, incentivando o desenvolvimento de seus talentos naturais. No entanto, a concretização desses ideais no Brasil depende da superação de desigualdades históricas que limitam o acesso a recursos pedagógicos de qualidade. Portanto, a transformação educacional requer uma união de esforços entre governo, família e escola para garantir que ninguém seja deixado para trás. A equidade deve ser o norteador das novas práticas pedagógicas.

A consolidação de práticas inclusivas no sistema educacional brasileiro demanda ações integradas e contínuas que envolvam gestão, políticas públicas e renovação metodológica. Libâneo (2012) ratifica que a organização didática precisa responder às demandas sociais planejadas criticamente para garantir a equidade educacional. Contudo, a efetividade das mudanças depende da capacidade institucional de sustentar investimentos em formação e infraestrutura. Assim, a escola reafirma seu compromisso ético com a diversidade e com a construção de uma sociedade justa.

2.1 BARREIRAS INSTITUCIONAIS À INCLUSÃO

A implementação de reformas curriculares em contextos marcados por desigualdades históricas expõe a fragilidade dos processos de mudança no sistema de ensino nacional contemporâneo. No cenário atual, a distância entre as normativas vigentes e a realidade cotidiana das escolas públicas brasileiras evidencia tensões que prejudicam a inclusão. Santos (2021) esclarece que modificações estruturais, a exemplo do novo ensino médio, frequentemente geram descompassos severos entre diretrizes centrais e a execução regionalizada nos territórios. Todavia, a ausência de diálogo com as especificidades locais compromete a eficácia dessas transformações pedagógicas necessárias à diversidade. Além disso, a rigidez de currículos que não contemplam adaptações razoáveis reforça a exclusão de sujeitos com deficiência intelectual ou física grave. Portanto, a reorganização institucional deve priorizar a flexibilização e o suporte técnico contínuo para viabilizar o acesso democrático ao conhecimento sistematizado. No entanto, a resistência administrativa ainda retarda a adoção de paradigmas que valorizem as singularidades em detrimento da padronização classificatória.

A carência de articulação entre a formação pedagógica e o apoio especializado constitui um entrave severo para a manutenção de estudantes autistas em ambientes inclusivos. Através de investigações científicas recentes, percebe-se que o isolamento docente diante de turmas heterogêneas agrava a precarização do ensino oferecido aos alunos com necessidades específicas. Cruz (2022) destaca que a falta de suporte técnico qualificado compromete diretamente a equidade curricular durante o processo de escolarização desses sujeitos. Entretanto, a responsabilização individual do professor pelas falhas do sistema oculta desigualdades estruturais que deveriam ser solucionadas pelo Estado brasileiro. Por

conseguinte, a integração entre especialistas e regentes torna-se fundamental para garantir que o aprendizado ocorra de maneira plena e segura. Desse modo, a permanência escolar depende de investimentos pesados em recursos assistivos e materiais didáticos adaptados às limitações sensoriais discentes. Assim, a democratização do saber exige que as instituições assumam sua responsabilidade coletiva na eliminação de preconceitos e barreiras arquitetônicas permanentes.

Os períodos de crise sanitária e emergência social desnudaram limitações institucionais latentes que já dificultavam a inclusão de alunos vulneráveis nas escolas regulares do país. Durante a transição para modelos remotos de ensino, a disparidade no acesso às tecnologias digitais aprofundou o abismo pedagógico existente entre os diferentes estratos sociais brasileiros. Souza (2022) explica que a modalidade emergencial de aulas expôs falhas críticas no acompanhamento individualizado e fragilizou os vínculos afetivos essenciais à aprendizagem inclusiva. No entanto, a precariedade das conexões de rede e a ausência de equipamentos adequados impediram que muitos estudantes especiais mantivessem sua rotina de estudos regular. Portanto, a exclusão tecnológica manifestou-se como um prolongamento das barreiras físicas já enfrentadas por esses sujeitos no cotidiano institucional prévio. Por outro lado, a superação desses desafios demanda políticas digitais robustas que garantam conectividade universal e treinamento técnico para todos os membros da comunidade. Assim, a vulnerabilidade sistêmica exige respostas governamentais integradas.

A construção de novos paradigmas educacionais exige a superação de entraves que distanciam a intenção política da realidade escolar brasileira prática. Embora existam avanços normativos significativos, o distanciamento entre a teoria inclusiva e a efetividade didática real permanece acentuado nas instituições. Carvalho (2023) assevera que a implementação de estratégias flexíveis carece de um planejamento sistêmico que suporte as demandas discentes. Consequentemente, a transformação institucional depende da redução de assimetrias estruturais persistentes.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS E AUTONOMIA DISCENTE

Inovações pedagógicas contemporâneas buscam fortalecer o protagonismo dos estudantes através de estratégias que privilegiem a construção ativa do conhecimento em ambientes diversos. Tal mudança de postura exige que o ensino híbrido seja estruturado de forma intencional para garantir flexibilidade formativa. Carvalho (2023) pondera que a participação discente ganha relevância quando as tecnologias servem como suporte ao aprendizado significativo. Todavia, a autonomia requer mediação docente qualificada para evitar a fragmentação dos saberes escolares.

O engajamento estudantil torna-se mais consistente quando as metodologias de ensino incorporam a investigação científica e a resolução de problemas práticos como eixos centrais. Através de abordagens que estimulam o pensamento crítico, os jovens desenvolvem capacidades de tomada de decisão fundamentais para sua atuação cidadã no século atual. Vieira (2025) observa que o ensino de astronomia,

após as recentes reformas curriculares, passou a adotar práticas investigativas que favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual. No entanto, a transição para esse modelo demanda que a escola ofereça recursos que permitam ao aluno explorar conceitos de forma autônoma e colaborativa. Por conseguinte, o papel do professor migra de transmissor para orientador de processos complexos de descoberta e reflexão contínua. Desse modo, o protagonismo não deve ser confundido com a ausência de direção pedagógica, mas entendido como uma liberdade assistida pela ética do saber. Portanto, a eficácia didática dessas estratégias depende da integração consciente entre objetivos curriculares e interesses discentes.

A vivência em contextos de ensino remoto ou mediado por tecnologias digitais exigiu um reposicionamento abrupto dos estudantes em relação aos seus hábitos de estudo. Durante os períodos de isolamento social, a necessidade de organizar o próprio tempo e as tarefas escolares evidenciou a importância da autonomia para o sucesso acadêmico. Souza (2022) analisa que a centralidade do aprendiz no processo de ensino tornou-se imperativa, embora o suporte institucional nem sempre tenha sido oferecido adequadamente. Contudo, essa autonomia emergente revelou desigualdades profundas na capacidade de autogestão entre alunos que não possuíam acompanhamento pedagógico familiar ou técnico. Nesse sentido, a implementação de metodologias ativas sem considerar as condições socioeconômicas dos sujeitos pode gerar novas formas de exclusão escolar. Portanto, o fortalecimento do protagonismo discente depende da criação de bases sólidas que garantam equidade no acesso às ferramentas de inovação. Assim, a autonomia consolidada requer políticas que assegurem o desenvolvimento cognitivo de todos.

A articulação entre os princípios da inclusão escolar e o uso de métodos ativos apresenta-se como uma possibilidade real de acolher singularidades em sala. Através de estratégias diferenciadas que respeitem os ritmos individuais, torna-se viável promover a participação de estudantes autistas em atividades que estimulem sua curiosidade científica. Cruz (2022) demonstra que o planejamento pedagógico sensível às necessidades específicas favorece a inclusão desses sujeitos em processos de construção coletiva do conhecimento. No entanto, a ausência de formação especializada para lidar com tais metodologias pode limitar o potencial criativo e a autonomia desses aprendizes. Por outro lado, o uso de recursos visuais e táteis no ensino de ciências amplia as formas de expressão e interação com os conteúdos curriculares complexos. Dessa maneira, a intencionalidade didática configura o elemento central para que a inovação não resulte em mera aplicação técnica superficial. Assim sendo, a autonomia discente inclusiva constrói-se na mediação afetiva e técnica permanente.

O desenvolvimento da autonomia estudantil ocorre de maneira consolidada quando as práticas pedagógicas são articuladas a políticas educacionais coerentes e verdadeiramente inclusivas. Inovações metodológicas sozinhas não sustentam a aprendizagem sem uma estrutura institucional que suporte as

demandas do protagonismo juvenil atual. Santos (2021) esclarece que reformas curriculares devem considerar as realidades locais para evitar o aumento de desigualdades. Consequentemente, a integração entre métodos ativos e inclusão é vital para o sistema brasileiro contemporâneo.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA NO PROCESSO INCLUSIVO

O aperfeiçoamento constante dos profissionais da educação constitui o eixo estruturante para responder às aceleradas transformações dos contextos escolares brasileiros no presente século. A atualização permanente permite que os docentes adaptem suas práticas a realidades cada vez mais diversas e tecnológicas. Costa (2021) afirma que experiências formativas imersivas produzem mudanças significativas nas percepções sobre o ato de ensinar. Todavia, a consolidação da inclusão escolar demanda que esses processos formativos alcancem toda a rede.

A complexidade inerente ao acolhimento de estudantes com deficiência exige que a qualificação profissional ultrapasse os modelos teóricos tradicionais e incorpore dimensões práticas e reflexivas. No cenário nacional, muitos programas voltados à educação especial ainda enfrentam dificuldades em conectar os pressupostos acadêmicos aos desafios cotidianos enfrentados pelo professor em sala de aula. Mendonça (2025) aponta que lacunas na formação continuada limitam a efetividade de práticas inclusivas, dificultando a construção de ambientes escolares mais sensíveis à diversidade humana. Entretanto, a permanência dessas falhas formativas compromete a permanência e o progresso escolar de alunos que dependem de mediações pedagógicas especializadas. Por conseguinte, a formação deve ser entendida como um direito profissional e uma necessidade institucional urgente para garantir a equidade. Por outro lado, a articulação entre o saber acadêmico e a experiência docente no chão da escola fortalece a identidade do educador. Assim, o investimento no capital humano é o pilar da reforma paradigmática.

A necessidade de dominar ferramentas digitais e novas linguagens pedagógicas tornou-se ainda mais evidente durante os períodos de ensino remoto emergencial no país. Muitos educadores foram desafiados a reinventar suas práticas sem o preparo técnico prévio necessário, expondo a urgência de políticas de formação continuada em alfabetização digital. Souza (2022) destaca que a ausência de treinamento estruturado dificultou respostas pedagógicas consistentes, especialmente no atendimento a alunos em situação de vulnerabilidade extrema. Todavia, a adaptação forçada revelou a capacidade de resiliência do magistério brasileiro diante da falta de suporte governamental adequado. No entanto, a qualidade da inclusão sofreu impactos diretos pela dificuldade de realizar mediações afetivas através de telas frias e sem recursos de acessibilidade integrados. Nesse sentido, o preparo para o ensino híbrido exige competências que vão além do simples manuseio de aplicativos ou plataformas virtuais. Por fim, a tecnologia sem formação docente sólida torna-se um instrumento vazio de sentido pedagógico.

O sucesso da implementação de metodologias ativas e currículos flexíveis depende inteiramente da capacidade do professor em planejar intervenções que considerem as singularidades discentes. No contexto da educação superior e técnica, o ensino híbrido exige competências ampliadas de mediação e gestão do tempo pedagógico para garantir a autonomia. Carvalho (2023) indica que processos formativos permanentes são fundamentais para que o profissional consiga navegar entre as diferentes modalidades de ensino com segurança técnica. No entanto, o conhecimento especializado para atender estudantes com necessidades educacionais específicas muitas vezes é negligenciado nos cursos de formação inicial universitária. Por outro lado, a educação inclusiva demanda saberes que integrem a didática geral às técnicas assistivas de comunicação e interação social. Dessa maneira, a formação contínua deve ser um processo sistemático e não apenas uma atividade pontual ou burocrática. Assim sendo, a qualificação do docente assegura que a inovação pedagógica promova justiça social efetiva dentro do sistema escolar.

Experiências formativas consistentes ampliam a capacidade de inovação e o enfrentamento de desigualdades educacionais históricas que ainda persistem no cenário brasileiro atual. A qualificação permanente dos profissionais contribui diretamente para a criação de espaços acadêmicos mais justos, responsivos e acolhedores às diferenças. Cruz (2022) sugere que conhecimentos especializados são indispensáveis para sustentar processos inclusivos de qualidade superior. Portanto, a formação docente deve ser prioridade máxima na construção de novos paradigmas educacionais.

2.4 DIRETRIZES PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS MAIS EQUÂNIMES

A construção de práticas educativas mais justas requer diretrizes que articulem de maneira integrada as políticas públicas, a formação profissional e a reorganização curricular. Tal equidade emerge como princípio estruturante para orientar decisões administrativas que reduzam as assimetrias sistêmicas no ensino nacional. Monteiro (2021) afirma que indicadores educacionais devem considerar desigualdades estruturais para promover a justiça social efetiva. Todavia, a efetivação desses preceitos depende de investimentos financeiros contínuos e compromisso ético dos gestores escolares.

Implementação de reformas que buscam modernizar o ensino médio e os currículos fundamentais exige um diálogo estreito com as realidades locais de cada região. Quando as diretrizes nacionais ignoram as disparidades regionais, o resultado costuma ser o aprofundamento de lacunas pedagógicas que prejudicam os estudantes mais pobres e marginalizados. Santos (2021) evidencia que mudanças curriculares sem suporte institucional adequado tendem a permanecer apenas no plano normativo, sem transformar a prática em sala. Entretanto, a construção de diretrizes equânimes demanda que o saber escolar seja acessível a todos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. Por conseguinte, a flexibilização pedagógica deve estar amparada por marcos legais que garantam os recursos necessários para as adaptações

curriculares individuais (Pischetola, 2019). Por outro lado, o fortalecimento das redes de apoio e das parcerias entre escola e comunidade escolar amplia o impacto das políticas inclusivas. Assim, a equidade educacional sustenta-se na articulação entre o planejamento estratégico e a humanização do ensino.

Garantia de acesso equitativo ao conhecimento passa necessariamente pela superação das barreiras tecnológicas e de infraestrutura que ainda assolam a maioria das escolas públicas. Durante as experiências de ensino híbrido e remoto, ficou evidente que a distribuição desigual de recursos pedagógicos impacta diretamente a qualidade da aprendizagem discente. Souza (2022) demonstra que as falhas estruturais limitam a efetivação de práticas inclusivas, gerando exclusão para aqueles que não possuem conectividade ou suporte técnico. No entanto, a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na democratização do saber se houver diretrizes claras para sua utilização ética e acessível. Portanto, a equidade exige que as políticas digitais considerem a diversidade sensorial e motora dos usuários como ponto de partida para o design educacional (Saviani ,2024). Desse modo, o investimento em acessibilidade digital não é um luxo, mas uma condição básica para a justiça pedagógica. Assim, a infraestrutura adequada é o alicerce material sobre o qual se constrói a escola democrática brasileira.

Formulação de diretrizes para a educação especial deve contemplar a formação de professores como o eixo central de qualquer estratégia de mudança paradigmática. Sem profissionais preparados para lidar com as singularidades, as melhores propostas metodológicas correm o risco de falhar na sua aplicação prática cotidiana nas escolas. Mendonça (2025) destaca a importância de políticas sistemáticas de formação voltadas especificamente para a inclusão de alunos com deficiências variadas nas turmas regulares. Contudo, essa qualificação deve ser acompanhada por uma reorganização dos tempos e espaços escolares que permita o planejamento colaborativo entre os docentes regentes e especializados. Por outro lado, a avaliação do progresso discente deve ser pautada por critérios qualitativos que valorizem os avanços individuais em vez de comparações padronizadas (Zabala, 1998). Dessa maneira, a equidade manifesta-se no respeito ao ritmo de aprendizagem de cada sujeito, garantindo que ninguém seja deixado para trás. Por fim, o desenvolvimento profissional docente constitui o elemento motor para a consolidação de uma sociedade mais justa.

Mudanças curriculares consistentes exigem suporte institucional robusto para evitar que os avanços prometidos fiquem restritos apenas aos textos legais e regulamentares das redes. A integração entre políticas governamentais e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade humana é o que garante a equidade real. Vieira (2025) assevera que reformas devem ser acompanhadas de infraestrutura adequada para produzir resultados positivos. Consequentemente, a construção de uma educação mais justa depende do esforço coletivo e do planejamento estratégico contínuo.

3 CONCLUSÃO

As discussões relativas aos métodos de ensino brasileiros expõem obstáculos profundos na consolidação da inclusão escolar efetiva no contexto contemporâneo. Tais entraves institucionais superam os limites da sala de aula, alcançando a organização sistêmica e o financiamento público. Todavia, existem possibilidades reais para a construção de novos paradigmas didáticos que garantam o acolhimento de estudantes com necessidades especiais no ensino regular. Portanto, diagnosticar esses desafios torna-se imprescindível para promover mudanças estruturais duradouras.

Identificam-se barreiras institucionais severas que dificultam o avanço de uma educação verdadeiramente democrática e plural no território nacional. A distância entre as normativas vigentes e a realidade cotidiana das escolas públicas revela tensões que prejudicam a inclusão discente de maneira direta. Reformas curriculares implementadas sem diálogo com as especificidades locais geram descompassos entre as diretrizes centrais e a execução regionalizada. Além disso, a rigidez de currículos que não permitem adaptações razoáveis acaba por segregar sujeitos com deficiências graves ou transtornos específicos. Por outro lado, a carência de infraestrutura adequada e de suporte técnico especializado agrava o isolamento dos educadores diante de turmas heterogêneas. Nesse cenário, a responsabilização individual do docente oculta falhas sistêmicas que deveriam ser solucionadas por investimentos estatais robustos em recursos assistivos. Por conseguinte, a resistência administrativa e a padronização classificatória permanecem como entraves significativos que impedem a valorização das singularidades humanas durante o processo de escolarização fundamental brasileira.

Existem horizontes promissores vinculados à adoção de metodologias ativas que estimulam o protagonismo e a autonomia dos aprendizes. Tais estratégias permitem que o conhecimento seja construído coletivamente, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento cognitivo presentes em sala. A integração intencional de tecnologias digitais e abordagens investigativas favorece a criação de ambientes flexíveis onde a diversidade atua como motor da aprendizagem. Entretanto, a eficácia dessas inovações didáticas depende de uma mediação docente qualificada que consiga orientar as descobertas sem cercear a curiosidade intelectual. Através do ensino híbrido e da resolução de problemas práticos, torna-se possível acolher necessidades específicas de forma digna e equânime. No entanto, a implementação de tais paradigmas exige que as instituições abandonem modelos passivos de transmissão de informações técnicas obsoletas. Dessa maneira, a articulação entre a teoria inclusiva e a prática didática real fundamenta a esperança de um sistema educacional capaz de promover justiça social e emancipação para todos os cidadãos.

Outra possibilidade fundamental reside na formação docente contínua, que deve ser encarada como o eixo estruturante de qualquer reforma pedagógica séria. O aperfeiçoamento constante permite que os

profissionais desenvolvam competências reflexivas essenciais para lidar com a complexidade do acolhimento discente. Todavia, os programas de qualificação precisam conectar os pressupostos acadêmicos aos desafios práticos enfrentados no cotidiano escolar para garantir resultados efetivos. Sugere-se, para futuros estudos, a investigação aprofundada sobre o impacto de políticas públicas de conectividade universal no desempenho escolar de alunos com deficiência. Além disso, análises longitudinais sobre a eficácia de indicadores qualitativos na avaliação do progresso individual poderiam oferecer subsídios valiosos para a gestão pública. Por fim, a integração entre especialistas e professores regentes merece atenção especial em pesquisas que busquem soluções para a fragmentação pedagógica atual. Portanto, o fortalecimento do capital humano e a pesquisa permanente sustentam a viabilidade de uma escola inovadora que realmente valorize o potencial humano singular.

A transição para novos paradigmas didáticos inclusivos no Brasil demanda a superação de entraves materiais e culturais profundamente arraigados. Embora os desafios institucionais sejam complexos, as metodologias ativas e a formação contínua surgem como caminhos viáveis para a equidade. Consequentemente, o compromisso coletivo entre governantes e educadores torna-se a base necessária para transformar a escola em um espaço acolhedor. Somente a articulação estratégica entre políticas e práticas garantirá o sucesso da inclusão.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, Cláudia Rodrigues de. **Educação superior**: desafios e possibilidades do ensino híbrido para os estudantes do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Universidade Metodista de São Paulo. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 27 set. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2011.

COSTA, Carla Daniela de Oliveira Regis. **Os efeitos de uma formação docente imersiva em um programa internacional**: percepções e mudanças. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 18 fev. 2021.

CRUZ, Isabella Maria Buoro da. **O ensino de ciências para alunos autistas em tempos de pandemia**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, Araras, 26 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 42. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENDONÇA, Patrícia Andrade Reis. **Análise das propostas de formação continuada de professores regentes do ensino fundamental I para a inclusão escolar de estudantes com deficiência**. 2025. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 20 mar. 2025.

MONTEIRO, Rachel Costa. **Arranjos de desenvolvimento da educação e o impacto sobre os indicadores do sistema de avaliação da educação**. 2021. 46 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 24 ago. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PISCHETOLA, Magda (Org.). **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis: Vozes, 2019.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escolas criativas**: a revolução que está transformando a educação. Porto Alegre: Penso, 2019.

SANTOS, Flávio Figueiredo. **O "novo" ensino médio na rede estadual de educação da Bahia**: processos curriculares em movimento no NTE 09 – Amargosa. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 21 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Maria Danieli Ferreira de. **O processo de ensino e aprendizagem remoto e os desafios da prática pedagógica efetivada na pandemia**: um estudo nos quintos anos do ensino fundamental na rede municipal de Irati-PR. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 28 set. 2022.

VIEIRA, Taisy Fernandes. **Um estudo da astronomia na 1ª série do ensino médio paranaense após a implementação da BNCC**. 2025. 135 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 26 fev. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR, DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES FOR CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER: THE ROLES OF TEACHERS, SCHOOLS, AND FAMILIES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-059

Elisângela Xavier Moreira
Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável
Faculdade Dom Alberto
E-mail: elisangelaxaviermoreira2@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1575-2324

Simone Resplandes Borges de Morais
Especialista em Sociedade, Trabalho docente e Gestão Democrática
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Tocantinópolis – Tocantins - Brasil
E-mail: simoneprofessoratoc@seduc.to.gov.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0009-3804-3122

Cleber Borges de Morais
Especialista em Sociedade, Trabalho docente e Gestão Democrática
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Tocantinópolis – Tocantins - Brasil
E-mail: cleberborgestoc@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5863-8545

Cleria Viana Peres Rocha
Especialista em Docência e Alfabetização
Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS
Tocantinópolis – Tocantins - Brasil
E-mail: cleriaviana@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3594-8934

Wanderson Pinheiro
Especialista em Transtorno do Espectro Autista
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas – Tocantins - Brasil
E-mail: wanderson.end@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9721-8295

Rodrigo Almeida de Sá
Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas – Tocantns - Brasil
E-mail: rodrigoadesa@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9690-3055

Nanci Gharib Shehata
Mestra em Planejamento e Gestão Ambiental
Universidade Católica de Brasília (UCB)
São José – Santa Catarina – Brasil
E-mail: nanci.shehata@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5994-2756

Marcos Antonio Negreiros Dias
Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais (UFT)
Universidade Federal do Tocantins
Palmas - Tocantins - Brasil
E-mail: marcosnegreiros1985@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1964-620X

Resumo

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) constitui uma condição do neurodesenvolvimento que afeta atenção, autorregulação, organização, comportamento e participação escolar, impondo desafios à efetivação da educação inclusiva. Embora a literatura apresente diferentes estratégias pedagógicas, permanecem dispersas as evidências sobre a atuação articulada do professor, da escola e da família no acompanhamento de crianças com TDAH. Este estudo objetivou analisar práticas pedagógicas inclusivas voltadas a esse público, enfatizando as contribuições desses três núcleos. Realizou-se uma revisão de escopo, de abordagem qualitativa, orientada pelo PRISMA. A busca ocorreu nas bases Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed, SciELO e Google Scholar, com inclusão de artigos publicados entre 2022 e 2026, em português, inglês ou espanhol. Após triagem e elegibilidade, 21 estudos compuseram o corpus. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin, envolvendo pré-análise, exploração do material e interpretação, da qual emergiram categorias relacionadas às estratégias pedagógicas, à mediação docente, ao ambiente escolar, ao acompanhamento familiar e à integração entre os atores. Os resultados indicaram que práticas multicomponentes, como rotinas previsíveis, segmentação de tarefas, instruções claras, recursos visuais, reforço positivo, flexibilização curricular, metodologias ativas e apoio socioemocional, favorecem aprendizagem, autorregulação e participação. Também foram identificadas lacunas relativas aos recursos institucionais e à participação infantil. Conclui-se que a inclusão efetiva depende da articulação entre formação docente, liderança escolar, suporte institucional e corresponsabilidade familiar, recomendando-se protocolos permanentes de acompanhamento e ampliação de pesquisas longitudinais em contextos escolares diversos.

Palavras-chave: Autorregulação; Clima escolar; Mediação docente; Neurodiversidade.

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurodevelopmental condition that affects attention, self-regulation, organization, behavior, and school participation, posing significant challenges to the implementation of inclusive education. Although the literature presents various pedagogical strategies, evidence remains fragmented regarding the coordinated roles of teachers, schools, and families in supporting children with ADHD. This study aimed to analyze inclusive pedagogical practices for children with ADHD, emphasizing the contributions of these three key stakeholders. A qualitative scoping review was conducted following the PRISMA guidelines. The literature search was carried out in the Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed, SciELO, and Google Scholar databases, including articles published between 2022 and 2026 in Portuguese, English, and Spanish. After the screening and eligibility processes, 21 studies were included in the review. Data were analyzed using Bardin's Content Analysis, comprising the stages of pre-analysis, material exploration, and interpretation. This process resulted in thematic categories related to pedagogical strategies, teacher mediation, the school environment, family support, and the integration among these stakeholders. The findings indicate that multicomponent practices - such as structured routines, task segmentation, clear instructions, visual supports, positive reinforcement, curriculum flexibility, active learning methodologies, and socio-emotional support - enhance learning, self-regulation, and school participation. The review also identified gaps concerning institutional support and the active participation of children in the educational process. It is concluded that effective inclusion depends on the integration of teacher professional development, inclusive school leadership, institutional support, and shared family responsibility. Therefore, the implementation of continuous monitoring protocols and the expansion of longitudinal research in diverse educational settings are recommended.

Keywords: Neurodiversity; School climate; Self-regulation; Teacher mediation.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, com repercussões sobre o desempenho acadêmico, a organização das tarefas, as relações interpessoais e a participação escolar. No cotidiano educacional, essas manifestações podem ser percebidas na dificuldade para manter o foco, seguir instruções, controlar impulsos, administrar o tempo, organizar materiais e concluir atividades. Tais características afetam não apenas a aprendizagem formal, mas também a convivência com professores e colegas, tornando o TDAH um desafio relevante para os sistemas educacionais comprometidos com a inclusão e com a garantia do direito à aprendizagem (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026; Parco; Suárez Aldaz, 2026).

A consolidação das políticas de educação inclusiva ampliou a compreensão sobre a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas comuns. A inclusão passou a ser entendida não apenas como matrícula ou permanência física na instituição, mas como acesso efetivo ao currículo, participação nas atividades, desenvolvimento acadêmico e sentimento de pertencimento. Essa perspectiva exige que a escola reorganize práticas, espaços e relações para responder à diversidade dos estudantes, mediante flexibilização curricular, mediação pedagógica, apoio socioemocional e eliminação de barreiras à aprendizagem. Nesse sentido, a criança com TDAH não deve ser considerada um problema a ser controlado, mas um sujeito em desenvolvimento que necessita de condições pedagógicas compatíveis com suas características e potencialidades (Wulan; Sanjaya, 2022; Margas, 2023; Köksal; Günbey, 2025).

As práticas pedagógicas inclusivas assumem, portanto, papel central no atendimento às dificuldades cognitivas, comportamentais e socioemocionais relacionadas ao TDAH. A literatura destaca estratégias como organização de rotinas previsíveis, divisão das tarefas em etapas menores, uso de instruções claras, recursos visuais, reforço positivo, pausas programadas, metodologias ativas, flexibilização das formas de avaliação e utilização de tecnologias educacionais. Essas medidas podem favorecer a atenção, a autorregulação, o engajamento e a participação da criança, sobretudo quando são articuladas em intervenções multicomponentes e ajustadas às necessidades individuais. Assim, a inclusão não depende da aplicação de uma técnica isolada, mas da combinação planejada de diferentes recursos e formas de acompanhamento (Annapoorani, 2024; Agustin, 2025; Wardhani, 2026).

Nesse processo, o professor ocupa posição estratégica, pois realiza a mediação direta entre o estudante, o conhecimento e o contexto da sala de aula. Sua atuação envolve interpretar adequadamente as manifestações do TDAH, organizar situações de aprendizagem, adaptar a linguagem, oferecer apoios graduais e acompanhar o progresso do aluno (Conceição; Siqueira; Zucolotto, 2019; Sun et al., 2022; Shao et al., 2025).

Entretanto, a atuação do professor, isoladamente, não é suficiente para assegurar uma inclusão consistente. A escola precisa oferecer liderança comprometida, formação continuada, recursos pedagógicos, apoio técnico e condições organizacionais adequadas. Ambientes inclusivos são construídos por meio de normas claras, segurança física e socioemocional, respeito às diferenças, participação dos estudantes e relações colaborativas entre os membros da comunidade escolar. Além disso, a gestão deve transformar os princípios da inclusão em práticas institucionais permanentes, evitando que o atendimento à criança com TDAH dependa exclusivamente da iniciativa individual de determinados docentes. Dessa forma, o clima escolar, a liderança e a cultura de acolhimento constituem elementos fundamentais para a sustentabilidade das práticas inclusivas (Killen; Rutland, 2022; Margas, 2023; Salazar-Alcivar et al., 2025).

A família também desempenha função essencial no acompanhamento da criança com TDAH, pois participa da identificação das dificuldades, da organização das rotinas, do apoio emocional e da

continuidade das estratégias desenvolvidas na escola. A psicoeducação dos responsáveis pode ampliar a compreensão sobre o transtorno, reduzir interpretações baseadas em desobediência ou falta de interesse e favorecer práticas domésticas mais coerentes. Contudo, os estudos demonstram que essas famílias frequentemente vivenciam sobrecarga emocional, estresse, dificuldades econômicas, conflitos e estigma social. Por isso, a parceria entre família e escola deve ser baseada na corresponsabilidade, no diálogo contínuo e no suporte institucional, evitando-se a transferência unilateral das obrigações para os responsáveis (Yan; Cheng, 2022; Ching'oma et al., 2022; Mesfin; Habtamu, 2024).

Apesar dos avanços teóricos e normativos relacionados ao TDAH e à educação inclusiva, persistem dificuldades na implementação efetiva dessas práticas. Muitos professores relatam formação insuficiente, limitações no manejo comportamental, falta de recursos e ausência de apoio institucional para adaptar o ensino. Como consequência, manifestações do transtorno ainda podem ser interpretadas como indisciplina, desinteresse ou falta de esforço, favorecendo práticas punitivas, expectativas acadêmicas reduzidas e experiências de exclusão. Além disso, professor, escola e família nem sempre atuam de maneira articulada, o que gera intervenções fragmentadas, descontínuas e pouco consistentes diante das necessidades da criança (Agustin, 2025; Pinto et al., 2025; Campuzano Campuzano; Delgado Merchán; Guerra Iglesias, 2025).

O problema que orientou este estudo reside, portanto, na dispersão das evidências sobre como professor, escola e família participam da construção de práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH. Embora existam pesquisas sobre estratégias docentes, clima escolar, liderança institucional, apoio familiar e intervenções socioemocionais, essas dimensões são frequentemente analisadas de forma separada. Essa fragmentação dificulta a compreensão da inclusão como processo sistêmico, uma vez que as práticas desenvolvidas em sala de aula dependem do suporte institucional da escola, enquanto sua continuidade exige diálogo e colaboração com a família.

Diante disso, este artigo teve como objetivo mapear e analisar as evidências científicas sobre práticas pedagógicas inclusivas destinadas a crianças com TDAH, com ênfase no papel do professor, da escola e da família.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão de escopo, de abordagem qualitativa, natureza exploratória e descritiva, cujo objetivo consistiu em mapear e sintetizar as evidências científicas sobre práticas pedagógicas inclusivas destinadas a crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com ênfase no papel do professor, da escola e da família. A revisão de escopo foi adotada por possibilitar o mapeamento da produção científica disponível, a identificação de conceitos, estratégias, tendências e lacunas do conhecimento, oferecendo uma visão abrangente do estado da arte sobre o tema. A condução do estudo seguiu as recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic*

Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR), garantindo maior transparência, sistematização e reprodutibilidade do processo de seleção e análise da literatura.

A busca bibliográfica foi realizada entre janeiro e março de 2026 nas bases de dados Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed, SciELO e Google Scholar, por reunirem estudos relevantes nas áreas de Educação, Psicologia e Neurociências. Foram utilizados descritores e palavras-chave em português, inglês e espanhol, combinados pelos operadores booleanos AND e OR, contemplando os termos relacionados ao TDAH, educação inclusiva, práticas pedagógicas, professor, escola e família.

O processo de seleção dos estudos seguiu as recomendações do PRISMA-ScR. Inicialmente, foram identificados 245 registros nas bases de dados e por busca manual. Após a remoção de 58 registros duplicados, permaneceram 187 estudos para triagem por títulos e resumos. Nessa etapa, 129 publicações foram excluídas por não atenderem aos critérios de elegibilidade. Os 58 artigos restantes foram submetidos à leitura na íntegra, dos quais 37 foram excluídos por não responderem à questão da pesquisa, por apresentarem enfoque exclusivamente clínico ou por não abordarem as dimensões relacionadas ao professor, à escola ou à família. Ao final do processo, 21 estudos atenderam aos critérios de inclusão e constituíram o corpus documental desta revisão de escopo (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma PRISMA de seleção dos estudos



Fonte: Os autores (2026)

Foram incluídos artigos científicos publicados entre 2022 e 2026, disponíveis na íntegra, nos idiomas português, inglês ou espanhol, que abordassem práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com TDAH e discutissem o papel do professor, da escola ou da família no processo de inclusão escolar. Foram excluídos editoriais, cartas ao editor, resumos de eventos, dissertações, teses, estudos duplicados e publicações com enfoque exclusivamente clínico ou desvinculadas do contexto educacional.

Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, os estudos selecionados constituíram o corpus documental da pesquisa.

A extração dos dados foi realizada mediante leitura integral dos artigos selecionados, registrando-se informações referentes aos autores, ano de publicação, país de origem, objetivos, delineamento metodológico, principais resultados e contribuições para a inclusão escolar de crianças com TDAH. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica e comparativa do material, buscando identificar unidades de significado relacionadas às práticas pedagógicas, à mediação docente, ao ambiente escolar e ao acompanhamento familiar.

Os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), desenvolvida em três etapas. A primeira correspondeu à pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante dos estudos, organização do corpus documental e definição das unidades de análise (Tabela 1). Na segunda etapa, denominada exploração do material, realizou-se a codificação e o agrupamento das unidades de registro em categorias temáticas, permitindo identificar regularidades, convergências e particularidades entre os estudos selecionados. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias foram analisadas de forma crítica e comparativa, promovendo a triangulação das evidências científicas e sua interpretação à luz da literatura sobre educação inclusiva e TDAH.

Tabela1. Categorias da análise de conteúdo segundo Bardin

Categoria temática	Evidências identificadas	Principais autores
Estratégias pedagógicas inclusivas	Rotinas estruturadas, reforço positivo, adaptação curricular, tecnologias educacionais, metodologias ativas, autorregulação.	Aguirre e Vigoa Escobedo (2026); Annapoorani (2024); Parco e Suárez Aldaz (2026); Wardhani (2026).
Papel do professor	Mediação da aprendizagem, interação professor-aluno, apoio emocional, formação docente, diferenciação pedagógica.	Conceição, Siqueira e Zucolotto (2019); Agustin (2025); Shao et al. (2025); Sun et al. (2022); Pinto et al. (2025).
Papel da escola	Clima escolar inclusivo, liderança, políticas institucionais, cultura inclusiva, formação continuada.	Margas (2023); Wulan e Sanjaya (2022); Köksal e Günbey (2025); Salazar-Alcivar et al. (2025); Killen e Rutland (2022).
Papel da família	Psicoeducação, rotina familiar, manejo comportamental, apoio emocional, parceria família-escola.	Yan e Cheng (2022); Ching'oma et al. (2022); Mesfin e Habtamu (2024); Janssens et al. (2023); Jongrakthanakij et al. (2026).
Inclusão escolar sistêmica	Integração entre professor, escola e família para promoção da aprendizagem e participação escolar.	Todos os estudos analisados.

Fonte: Os autores (2026)

A aplicação da Análise de Conteúdo permitiu a construção de cinco categorias temáticas: a) estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH; b) o papel do professor na mediação da aprendizagem; c) o papel da escola na construção de ambientes inclusivos; d) o papel da família no acompanhamento da criança com TDAH; e e) a integração entre professor, escola e família como fundamento da inclusão escolar. Essas categorias orientaram a organização dos resultados e da discussão, possibilitando compreender, de forma integrada, as contribuições da literatura para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes com TDAH.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH

As estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade devem ser compreendidas como práticas planejadas, flexíveis e sistemáticas, destinadas a reduzir barreiras de aprendizagem e ampliar a participação escolar. O TDAH manifesta-se, no contexto educacional, por dificuldades de atenção sustentada, impulsividade, inquietação motora, baixa organização das tarefas e oscilação no engajamento acadêmico, o que exige do professor intervenções que articulem adaptação metodológica, manejo comportamental e apoio socioemocional. Assim, a inclusão não se limita à presença física da criança na sala de aula, mas envolve a criação de condições pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem, sua autonomia e sua convivência com os demais estudantes (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026).

Nesse sentido, a literatura aponta que as estratégias mais efetivas são aquelas de natureza multicomponente, pois combinam adaptações curriculares, técnicas de autorregulação, reforço positivo, mediação docente, colaboração família-escola e uso planejado de recursos tecnológicos. Essa perspectiva rompe com intervenções isoladas e reconhece que a criança com TDAH apresenta demandas acadêmicas, comportamentais e emocionais simultâneas. Desse modo, a efetividade da prática inclusiva depende menos de uma técnica única e mais da integração coerente entre planejamento pedagógico, organização do ambiente e acompanhamento contínuo do estudante (Parco; Suárez Aldaz, 2026).

Uma primeira estratégia inclusiva consiste na organização estruturada e previsível do ambiente escolar. Salas com regras claras, rotinas visuais, combinados objetivos, redução de estímulos distratores e assentos posicionados longe de janelas, portas ou locais de grande circulação favorecem a manutenção da atenção e diminuem comportamentos de dispersão. Além disso, a previsibilidade da rotina reduz a ansiedade da criança e permite que ela compreenda antecipadamente o que será feito, em que tempo e com qual finalidade. Portanto, o ambiente inclusivo não é apenas físico, mas também organizacional, pois oferece segurança, direção e estabilidade para o processo de aprendizagem (Annapoorani, 2024).

As adaptações curriculares também constituem eixo central das práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH. Tarefas longas e complexas podem ser divididas em etapas menores, com instruções curtas, objetivas e acompanhadas de exemplos visuais, de modo que o estudante consiga compreender a atividade e monitorar seu próprio progresso. Essa estratégia é relevante porque muitas dificuldades atribuídas à desobediência ou à falta de interesse decorrem, na verdade, de limitações nas funções executivas, como planejamento, memória de trabalho, controle inibitório e organização temporal. Assim, adaptar a tarefa não significa reduzir o nível de exigência pedagógica, mas torná-la acessível por meio de mediações compatíveis com as necessidades do aluno (Parco; Suárez Aldaz, 2026).

O uso de instruções claras, repetidas e verificadas pelo professor é outra prática fundamental. Crianças com TDAH podem perder partes importantes da explicação oral, sobretudo quando a orientação envolve muitos comandos simultâneos. Por isso, recomenda-se que o docente apresente uma instrução por vez, peça ao aluno que repita o que entendeu, utilize cartazes, esquemas, checklists ou organizadores gráficos e acompanhe o início da atividade. Dessa forma, a orientação pedagógica deixa de ser apenas verbal e passa a oferecer apoio cognitivo concreto para que a criança compreenda, execute e finalize a tarefa proposta (Annapoorani, 2024).

O reforço positivo deve ocupar lugar privilegiado no manejo pedagógico do TDAH. Elogios específicos, feedback imediato, recompensas simbólicas, reconhecimento público adequado e valorização dos pequenos avanços contribuem para aumentar a motivação, fortalecer a autoestima e favorecer a repetição de comportamentos desejáveis. Em oposição, práticas centradas em repreensões constantes, exposição pública do erro ou punições generalizadas podem ampliar sentimentos de inadequação e rejeição escolar. Portanto, o manejo inclusivo requer uma postura docente que corrija sem humilhar, oriente sem estigmatizar e reconheça o esforço do estudante como parte do processo formativo (Annapoorani, 2024).

A instrução diferenciada e o Desenho Universal para a Aprendizagem ampliam as possibilidades de participação da criança com TDAH. Esses referenciais defendem múltiplas formas de apresentar o conteúdo, múltiplas formas de expressão do estudante e diferentes modos de engajamento, permitindo que a aprendizagem ocorra por meio de recursos visuais, orais, corporais, tecnológicos, lúdicos e colaborativos. Essa abordagem é especialmente importante porque estudantes com TDAH podem apresentar melhor desempenho quando participam de atividades dinâmicas, com alternância de estímulos, possibilidade de movimento e maior interação social. Assim, a diferenciação pedagógica não deve ser vista como privilégio individual, mas como estratégia de equidade aplicável à diversidade da turma (Agustin, 2025).

As metodologias ativas, os recursos multissensoriais e as atividades práticas contribuem para manter o envolvimento da criança com TDAH nas situações de aprendizagem. Experimentos, jogos pedagógicos, dramatizações, mapas mentais, recursos digitais, manipulação de materiais concretos e aprendizagem cooperativa tornam o conteúdo mais acessível e reduzem a dependência exclusiva da atenção passiva. Essa

estratégia é coerente com a necessidade de transformar a sala de aula em espaço de participação, e não apenas de escuta prolongada. Logo, quanto mais a criança puder interagir com o conteúdo, com os colegas e com diferentes linguagens, maiores serão as possibilidades de concentração, compreensão e permanência na atividade (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026).

As tecnologias educacionais podem funcionar como recursos de apoio à organização, à atenção e à autorregulação, desde que sejam integradas com intencionalidade didática. Temporizadores digitais, aplicativos de organização visual, plataformas gamificadas, softwares de mapas mentais e recursos de feedback imediato podem auxiliar a criança a acompanhar o tempo, compreender etapas, revisar conteúdos e monitorar seu desempenho. Entretanto, a simples presença de dispositivos não garante inclusão, pois a efetividade depende da formação docente e da inserção dessas ferramentas em sequências pedagógicas planejadas. Portanto, a tecnologia deve ser compreendida como mediação pedagógica, e não como solução automática para as dificuldades do TDAH (Parco; Suárez Aldaz, 2026).

A autorregulação deve ser ensinada de forma explícita no trabalho pedagógico com crianças com TDAH. Estratégias como “pare, pense e aja”, uso de cartões de autocontrole, escalas de atenção, combinados individuais, pausas programadas e autoavaliações simples ajudam o estudante a reconhecer seus comportamentos, antecipar dificuldades e desenvolver maior controle sobre suas ações. Essa aprendizagem não ocorre espontaneamente, pois muitas crianças com TDAH necessitam de mediação contínua para transformar comandos externos em recursos internos de organização. Assim, ensinar autorregulação é parte da função pedagógica e deve integrar o planejamento das práticas inclusivas (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026).

A formação docente é condição decisiva para a efetividade das estratégias inclusivas. Professores que compreendem as características do TDAH tendem a interpretar os comportamentos da criança com maior precisão, evitando reduzi-los à indisciplina, preguiça ou desinteresse. Além disso, a formação inicial e continuada permite ao docente selecionar estratégias mais adequadas, adaptar atividades, dialogar com a família e acionar redes de apoio quando necessário. Dessa maneira, a inclusão escolar depende de professores preparados, mas também de instituições que ofereçam suporte pedagógico, recursos e políticas internas de acompanhamento (Pinto et al., 2025).

A parceria entre escola e família representa outro elemento indispensável para o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas. A criança com TDAH necessita de continuidade entre os contextos escolar e familiar, especialmente quanto à rotina de estudos, aos combinados comportamentais, ao acompanhamento das tarefas e ao reforço dos avanços alcançados. Quando a comunicação entre família e escola é sistemática, torna-se possível alinhar expectativas, identificar mudanças de comportamento, prevenir conflitos e construir estratégias comuns de apoio. Portanto, a inclusão exige corresponsabilidade, pois o desenvolvimento da criança não se sustenta apenas na ação isolada do professor (Moreira, 2023).

As práticas pedagógicas inclusivas também exigem a superação do estigma associado ao TDAH. Muitas crianças são rotuladas como agitadas, desobedientes, desinteressadas ou incapazes, o que compromete sua autoestima e sua relação com a escola. Uma abordagem inclusiva deve reconhecer que o TDAH envolve dificuldades reais de autorregulação, atenção e impulsividade, mas também deve valorizar potencialidades como criatividade, energia, espontaneidade e capacidade de participação em atividades dinâmicas. Assim, a escola precisa deslocar o olhar da deficiência para as possibilidades de aprendizagem, criando uma cultura pedagógica mais acolhedora e menos punitiva (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026).

Dessa forma, as estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH devem articular organização ambiental, adaptação curricular, instrução diferenciada, reforço positivo, autorregulação, tecnologias educacionais, formação docente e parceria com a família. A literatura analisada indica que os melhores resultados ocorrem quando essas ações são planejadas de maneira integrada e sustentadas por uma cultura escolar inclusiva. Por conseguinte, incluir crianças com TDAH significa transformar o modo como a escola ensina, avalia, organiza seus espaços e compreende a diversidade dos processos de aprendizagem (Agustin, 2025; Parco; Suárez Aldaz, 2026).

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O professor ocupa papel central na mediação da aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, pois sua atuação pedagógica pode reduzir barreiras cognitivas, comportamentais e socioemocionais que interferem no desempenho escolar. No contexto da educação inclusiva, mediar não significa apenas transmitir conteúdos, mas organizar situações didáticas, oferecer apoios graduais, adaptar linguagens, regular interações e criar condições para que o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor torna-se o principal articulador entre as necessidades específicas da criança com TDAH, o currículo escolar e as possibilidades reais de participação no cotidiano da sala de aula (Conceição; Siqueira; Zucolotto, 2019).

A mediação docente fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e na relação entre o estudante, o conhecimento e os sujeitos que intervêm no processo educativo. Nessa perspectiva, a abordagem vygotskyana destaca que o desenvolvimento cognitivo não se dá de forma isolada, mas é constituído pelas trocas sociais, culturais e históricas vivenciadas pelo sujeito. Assim, o professor mediador atua como interventor intencional, capaz de mobilizar estratégias que ajudam o aluno a avançar daquilo que já consegue realizar sozinho para aquilo que pode realizar com apoio, orientação e acompanhamento pedagógico (Conceição; Siqueira; Zucolotto, 2019).

No caso das crianças com TDAH, a mediação do professor torna-se ainda mais necessária, porque as dificuldades de atenção sustentada, impulsividade, inquietação motora, organização e memória de trabalho podem comprometer a continuidade das atividades escolares. Essas manifestações não devem ser

interpretadas exclusivamente como indisciplina ou falta de interesse, mas como sinais de uma condição do neurodesenvolvimento que exige intervenções pedagógicas planejadas. Por isso, o professor precisa reconhecer as características do TDAH, compreender seus efeitos sobre a aprendizagem e desenvolver práticas que favoreçam o engajamento, a autorregulação e a permanência da criança nas tarefas escolares (Sangeetha, 2024).

A atuação docente deve começar pela estruturação clara do ambiente e das atividades. Crianças com TDAH tendem a responder melhor a rotinas previsíveis, instruções breves, regras objetivas, tarefas segmentadas e apoios visuais que auxiliem a compreensão do que deve ser feito. Nessa lógica, o professor atua como mediador quando transforma uma atividade ampla e abstrata em etapas menores, organizadas e acessíveis, permitindo que o estudante acompanhe seu próprio progresso. Portanto, a mediação não está apenas na explicação do conteúdo, mas também na forma como o professor organiza o tempo, o espaço, os materiais e os comandos pedagógicos (Annapoorani, 2024).

Além da organização didática, o professor exerce papel decisivo no fortalecimento do vínculo afetivo e da segurança emocional da criança com TDAH. O apoio docente, quando expresso por meio de cuidado, respeito, encorajamento e acompanhamento acadêmico, favorece o engajamento do estudante nas atividades escolares. Estudos sobre suporte docente indicam que a relação positiva entre professor e aluno contribui para o aumento da autoeficácia acadêmica, da resiliência psicológica e do envolvimento com a aprendizagem. Desse modo, a mediação docente também envolve a construção de um ambiente emocionalmente seguro, no qual o estudante se sinta capaz de aprender e de superar dificuldades (Shao et al., 2025).

A interação professor-aluno representa outro componente essencial da mediação da aprendizagem. Quando o professor dialoga, acompanha, oferece feedback e responde às necessidades do estudante, cria-se uma atmosfera psicológica favorável à participação e ao envolvimento cognitivo. A literatura mostra que a interação docente influencia positivamente os efeitos da aprendizagem, pois favorece o engajamento e a percepção de pertencimento ao processo educativo. Assim, para crianças com TDAH, que frequentemente enfrentam experiências de fracasso, rejeição ou baixa autoestima escolar, a qualidade dessa interação pode ser determinante para a permanência ativa nas atividades (Sun et al., 2022).

Outro aspecto relevante da mediação docente refere-se ao uso do reforço positivo e do feedback imediato. Crianças com TDAH costumam apresentar dificuldades para manter a motivação em tarefas longas ou com recompensas distantes, razão pela qual respostas pedagógicas rápidas, específicas e encorajadoras podem favorecer a repetição de comportamentos adequados. O professor, nesse contexto, deve valorizar avanços progressivos, reconhecer esforços, orientar correções de forma privada e evitar práticas punitivas ou estigmatizantes. Com isso, a intervenção pedagógica desloca-se da lógica da

repreensão para a lógica da construção de comportamentos, atitudes e habilidades acadêmicas mais funcionais (Agustin, 2025).

A mediação também exige diferenciação pedagógica. O professor precisa ajustar conteúdos, processos, produtos e formas de avaliação, sem reduzir indevidamente as expectativas de aprendizagem. Estratégias como atividades em pequenos grupos, recursos multissensoriais, pausas ativas, materiais concretos, tecnologias educacionais, instruções visuais e possibilidades variadas de resposta permitem que a criança com TDAH acesse o currículo por diferentes caminhos. Essa perspectiva aproxima-se do Desenho Universal para a Aprendizagem, pois reconhece que estudantes aprendem de maneiras distintas e que a flexibilização metodológica é condição para uma inclusão efetiva (Parco; Suárez Aldaz, 2026).

Na Educação Física e em outras práticas corporais, a mediação docente assume papel ainda mais específico, pois o movimento pode ser utilizado como recurso pedagógico para favorecer atenção, autorregulação, cooperação e controle inibitório. Estratégias como estações breves, comandos claros, pausas ativas, reforços contingentes, atividades cooperativas e apoios visuais podem transformar a aula em um espaço inclusivo, especialmente para estudantes com TDAH que apresentam necessidade de movimento e dificuldade em permanecer em atividades passivas por longos períodos. Portanto, quando bem planejada, a prática corporal deixa de ser vista como momento de dispersão e passa a funcionar como instrumento de desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Campuzano Campuzano; Delgado Merchán; Guerra Iglesias, 2025).

A formação docente é condição indispensável para que essa mediação ocorra com qualidade. Muitos professores enfrentam dificuldades para lidar com estudantes com TDAH porque não receberam formação específica sobre educação inclusiva, manejo comportamental, adaptação curricular e estratégias de autorregulação. Essa lacuna pode levar à interpretação equivocada dos comportamentos da criança e à adoção de práticas pouco eficazes, centradas apenas na disciplina. Por isso, a formação inicial e continuada deve oferecer subsídios teóricos e práticos para que o professor reconheça as necessidades do estudante, planeje intervenções adequadas e atue de forma articulada com a equipe escolar e a família (Pinto et al., 2025).

A mediação da aprendizagem também depende da articulação entre professor, escola e família. O professor observa diariamente o comportamento, o desempenho, as dificuldades e os avanços da criança, tornando-se peça fundamental na comunicação com os responsáveis e com os profissionais de apoio. Quando há diálogo sistemático entre escola e família, as estratégias utilizadas em sala podem ser reforçadas em casa, especialmente no que se refere à organização da rotina, ao acompanhamento das tarefas e ao desenvolvimento de hábitos de estudo. Assim, a mediação docente não se encerra na sala de aula, mas integra uma rede de corresponsabilidade voltada ao desenvolvimento integral da criança com TDAH (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026).

Portanto, o papel do professor na mediação da aprendizagem de crianças com TDAH é multidimensional, pois envolve planejamento didático, apoio emocional, adaptação curricular, manejo comportamental, interação qualificada, uso de recursos diversificados e articulação com a família e a escola. A inclusão efetiva depende de um professor que compreenda a singularidade do estudante, organize apoios acessíveis e promova experiências de aprendizagem significativas. Dessa forma, a mediação docente constitui elemento estruturante das práticas pedagógicas inclusivas, pois transforma o currículo em oportunidade real de participação, desenvolvimento e pertencimento escolar.

3.3 O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS

A construção de ambientes escolares inclusivos constitui um dos pilares para a efetivação da educação de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Embora o professor desempenhe papel decisivo na mediação da aprendizagem, a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da prática docente, mas como resultado de uma cultura institucional que valoriza a diversidade, promove a equidade e organiza condições pedagógicas, estruturais e relacionais favoráveis ao desenvolvimento de todos os estudantes. Nessa perspectiva, a escola assume a função de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, criando ambientes que favoreçam o pertencimento, a segurança, a autonomia e o sucesso acadêmico (Margas, 2023).

A educação inclusiva pressupõe que a diversidade seja reconhecida como característica inerente ao contexto escolar, e não como exceção que demanda respostas pontuais. Sob essa ótica, a escola deve estruturar políticas, práticas e culturas organizacionais que assegurem igualdade de oportunidades e participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas condições cognitivas, comportamentais ou socioemocionais. Assim, a construção de ambientes inclusivos exige mudanças institucionais que ultrapassam adaptações individuais, incorporando princípios de acessibilidade, acolhimento e respeito às diferenças como elementos permanentes da organização escolar (Wulan; Sanjaya, 2022).

Um dos primeiros elementos de um ambiente escolar inclusivo refere-se à promoção da segurança física e socioemocional. Crianças com TDAH frequentemente experimentam situações de estigmatização, rejeição pelos pares, dificuldades de convivência e interpretações equivocadas de seus comportamentos, fatores que podem comprometer seu bem-estar e seu vínculo com a escola. Dessa forma, cabe à instituição estabelecer normas claras de convivência, prevenir práticas discriminatórias, combater o bullying e desenvolver uma cultura de respeito mútuo que garanta a todos os estudantes condições de participação em um ambiente acolhedor e seguro (Köksal; Günbey, 2025).

Além da segurança, o ambiente inclusivo requer uma organização pedagógica capaz de responder às diferentes necessidades dos estudantes. Isso implica flexibilizar metodologias, adaptar recursos

didáticos, diversificar formas de avaliação e promover experiências de aprendizagem que respeitem ritmos, estilos e formas distintas de participação. Para crianças com TDAH, tais adaptações podem envolver organização da rotina, utilização de recursos visuais, atividades segmentadas, pausas planejadas e estratégias que favoreçam a atenção, a autorregulação e o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Assim, a escola deixa de adotar um modelo homogêneo de ensino para assumir uma perspectiva pedagógica centrada na diversidade (Agustin, 2025).

Outro aspecto essencial na construção de ambientes inclusivos consiste no fortalecimento das relações interpessoais e do sentimento de pertencimento. A literatura evidencia que estudantes aprendem melhor quando percebem que são respeitados, valorizados e aceitos por professores, colegas e demais membros da comunidade escolar. Para crianças com TDAH, esse sentimento reduz experiências de exclusão, fortalece a autoestima e amplia o engajamento nas atividades escolares. Nesse sentido, promover vínculos positivos entre estudantes, incentivar a cooperação e valorizar as diferenças constituem estratégias institucionais fundamentais para consolidar uma cultura inclusiva (Margas, 2023).

O clima escolar inclusivo também depende da atuação integrada de diferentes atores institucionais. Direção, coordenação pedagógica, professores, profissionais de apoio, funcionários administrativos e famílias devem compartilhar responsabilidades na construção de práticas inclusivas. Estudos apontam que escolas com liderança comprometida com a inclusão apresentam maior capacidade de desenvolver políticas institucionais consistentes, fortalecer o trabalho colaborativo e promover formação continuada para seus profissionais. Dessa maneira, a liderança escolar deixa de exercer função meramente administrativa para atuar como elemento estratégico na consolidação de uma cultura organizacional inclusiva (Salazar-Alcivar et al., 2025).

A formação continuada dos profissionais da educação representa outro componente indispensável para o fortalecimento da inclusão escolar. Embora muitos professores demonstrem disposição para trabalhar com estudantes com TDAH, ainda persistem lacunas relacionadas ao conhecimento sobre estratégias pedagógicas, manejo comportamental, adaptação curricular e avaliação inclusiva. Assim, compete à escola promover processos permanentes de desenvolvimento profissional que possibilitem aos docentes compreender as especificidades do transtorno e ampliar seu repertório metodológico, favorecendo intervenções mais qualificadas e fundamentadas em evidências científicas (Pinto et al., 2025).

A participação da família constitui igualmente um dos pilares da construção de ambientes inclusivos. A comunicação frequente entre escola e responsáveis possibilita o compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento da criança, favorece a continuidade das estratégias educativas entre os diferentes contextos e fortalece a corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem. Para estudantes com TDAH, essa parceria contribui para maior coerência entre as orientações escolares e familiares, facilitando a organização da rotina, o acompanhamento das atividades e o desenvolvimento da autorregulação. Portanto,

ambientes inclusivos são fortalecidos quando a família deixa de ser apenas informada sobre o desempenho escolar e passa a participar ativamente das decisões pedagógicas relacionadas ao estudante (Köksal; Günbey, 2025).

Outro elemento relevante refere-se ao desenvolvimento de políticas institucionais voltadas à equidade e à justiça educacional. A inclusão escolar exige que a escola adote normas internas capazes de prevenir discriminações, promover igualdade de oportunidades e assegurar que todos os estudantes tenham acesso aos recursos necessários para seu desenvolvimento. Essa perspectiva compreende que equidade não significa oferecer exatamente as mesmas condições para todos, mas disponibilizar apoios diferenciados conforme as necessidades individuais, garantindo que diferenças não se transformem em desigualdades educacionais (Killen; Rutland, 2022).

A construção de ambientes inclusivos também demanda a reorganização dos espaços físicos e das condições de funcionamento da escola. Ambientes organizados, acessíveis, bem iluminados, com redução de estímulos distratores e disponibilidade de materiais pedagógicos diversificados favorecem não apenas estudantes com TDAH, mas toda a comunidade escolar. Sob a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem, a organização do espaço deve ampliar as possibilidades de participação, interação e aprendizagem, tornando a inclusão um atributo estrutural da escola e não uma intervenção excepcional destinada a determinados estudantes (Margas, 2023).

Por fim, a construção de ambientes escolares inclusivos exige uma mudança de paradigma institucional. Em vez de responsabilizar exclusivamente o estudante pelas dificuldades de aprendizagem, a escola deve reconhecer que muitas barreiras decorrem da própria organização pedagógica, curricular e cultural da instituição. Assim, uma escola inclusiva é aquela que transforma suas práticas, fortalece a colaboração entre seus profissionais, promove formação continuada, estabelece diálogo permanente com as famílias e organiza um clima escolar baseado no respeito, na participação e na valorização das diferenças. Dessa forma, a inclusão deixa de representar uma ação pontual e passa a constituir um princípio estruturante da gestão escolar, favorecendo o desenvolvimento integral de crianças com TDAH e de todos os estudantes (Wulan; Sanjaya, 2022; Salazar-Alcivar et al., 2025)

3.4 O PAPEL DA FAMÍLIA NO ACOMPANHAMENTO DA CRIANÇA COM TDAH

A família exerce papel decisivo no acompanhamento da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, pois constitui o primeiro núcleo de observação, cuidado, orientação e apoio ao desenvolvimento infantil. No cotidiano doméstico, os responsáveis identificam alterações de comportamento, dificuldades de organização, impulsividade, desatenção e problemas na realização de tarefas, além de acompanharem os efeitos dessas manifestações sobre a convivência familiar e o desempenho escolar. Desse modo, a participação familiar não deve ser entendida como apoio secundário,

mas como componente estruturante do processo de inclusão e desenvolvimento da criança com TDAH (Yan; Cheng, 2022).

O acompanhamento familiar torna-se mais efetivo quando os responsáveis compreendem as características do TDAH e abandonam interpretações baseadas em desobediência, preguiça ou falta de interesse. A psicoeducação permite que pais e cuidadores reconheçam o transtorno como condição do neurodesenvolvimento, compreendam suas manifestações e adotem estratégias mais adequadas para lidar com os desafios cotidianos. Nesse sentido, o acesso à informação qualificada contribui para reduzir julgamentos, melhorar a comunicação e orientar práticas domésticas mais consistentes e acolhedoras (Yan; Cheng, 2022).

Entre as principais responsabilidades da família está a organização de rotinas previsíveis e estruturadas. Crianças com TDAH tendem a apresentar dificuldades relacionadas à memória de trabalho, ao planejamento, ao controle do tempo e à conclusão de atividades, o que torna necessário o uso de horários visuais, listas de tarefas, lembretes, divisão das obrigações em pequenas etapas e acompanhamento frequente. Essas estratégias ajudam a criança a compreender o que precisa ser feito, reduzem conflitos e favorecem o desenvolvimento gradual da autonomia. Assim, o ambiente familiar deve oferecer estabilidade sem recorrer a controle excessivamente rígido ou punitivo (Yan; Cheng, 2022).

A família também desempenha função importante no manejo do comportamento e na promoção da autorregulação. Reforços positivos, elogios específicos, regras claras, consequências coerentes e reconhecimento de pequenos avanços podem contribuir para a repetição de comportamentos desejáveis. Em contrapartida, punições constantes, críticas generalizadas e comparações com outras crianças tendem a ampliar sentimentos de incapacidade e a deteriorar a relação entre pais e filhos. Portanto, o acompanhamento familiar deve combinar firmeza, previsibilidade e apoio emocional, evitando que a disciplina se transforme em estigmatização (Yan; Cheng, 2022).

O suporte emocional constitui outra dimensão central do papel da família. Crianças com TDAH frequentemente vivenciam fracassos escolares, rejeição por pares, repreensões repetidas e baixa autoestima, o que pode comprometer sua percepção de competência. Nessa realidade, os responsáveis precisam reconhecer as dificuldades sem reduzir a identidade da criança ao diagnóstico, valorizando suas habilidades, interesses e potencialidades. O acolhimento familiar fortalece a autoconfiança e oferece proteção diante dos efeitos emocionais da exclusão e do estigma social (Mesfin; Habtamu, 2024).

Entretanto, acompanhar uma criança com TDAH pode produzir elevada sobrecarga emocional, social e econômica para os responsáveis. Estudos indicam que as demandas de cuidado podem gerar ansiedade, exaustão, conflitos conjugais, isolamento social e dificuldades profissionais, especialmente quando a família não dispõe de apoio institucional ou comunitário. Dessa forma, a análise do papel familiar

deve evitar responsabilizar exclusivamente os pais pelos resultados da criança, reconhecendo que eles também necessitam de orientação, acolhimento e suporte especializado (Ching'oma et al., 2022).

O estresse parental não decorre apenas da intensidade dos sintomas da criança, mas também de seu comprometimento funcional, da qualidade das relações familiares e das próprias condições emocionais dos cuidadores. Evidências recentes mostram que o funcionamento familiar e a presença de sintomas de TDAH nos próprios pais podem influenciar significativamente os níveis de estresse e a capacidade de organização do cuidado. Por essa razão, intervenções eficazes devem considerar toda a unidade familiar, e não apenas concentrar-se no comportamento infantil (Jongrakthanakij et al., 2026).

A relação entre família e escola constitui um dos aspectos mais relevantes do acompanhamento da criança com TDAH. A comunicação sistemática entre responsáveis, professores e equipe pedagógica permite compartilhar informações sobre comportamento, rendimento, dificuldades e avanços observados nos diferentes contextos. Esse diálogo favorece a construção de estratégias coerentes, evitando que a criança receba orientações contraditórias em casa e na escola. Portanto, a parceria família-escola deve ser contínua, colaborativa e centrada nas necessidades reais do estudante (Yan; Cheng, 2022).

A participação dos responsáveis no planejamento pedagógico também contribui para a continuidade das intervenções. Ao conhecer as estratégias adotadas pelo professor, a família pode reforçar em casa práticas de organização, leitura, acompanhamento das tarefas e manejo comportamental. Da mesma forma, informações fornecidas pelos responsáveis ajudam a escola a compreender fatores que podem interferir no desempenho da criança, como alterações na rotina, uso de medicamentos, dificuldades de sono ou mudanças familiares. Assim, o acompanhamento integrado amplia a possibilidade de respostas precoces e evita abordagens fragmentadas.

A atuação familiar deve ainda promover autonomia progressiva. Embora crianças com TDAH necessitem de acompanhamento mais frequente, o excesso de controle pode dificultar o desenvolvimento de habilidades de organização, tomada de decisão e responsabilidade. O apoio deve ser ajustado conforme a idade e o nível de desenvolvimento, transferindo gradualmente tarefas e responsabilidades para a própria criança. Em etapas posteriores, os pais tendem a mudar de uma função de gerenciamento direto para uma função de apoio, orientação e retaguarda, preservando a proteção sem impedir a independência (Janssens et al., 2023).

Essa transição entre proteção e autonomia exige equilíbrio, pois o TDAH pode continuar produzindo dificuldades no gerenciamento do tempo, no cumprimento de compromissos e na tomada de decisões. A família precisa avaliar quais apoios ainda são necessários e quais responsabilidades podem ser assumidas pela criança ou pelo adolescente. Nesse processo, o objetivo não é retirar abruptamente o cuidado, mas transformá-lo em suporte compatível com o amadurecimento e com as capacidades individuais (Janssens et al., 2023).

Além da escola, a família deve manter articulação com profissionais da saúde e demais integrantes da rede de apoio. Psicólogos, médicos, psicopedagogos, terapeutas e educadores podem oferecer orientações complementares para o manejo das dificuldades acadêmicas, comportamentais e emocionais. Contudo, a intervenção especializada não substitui a participação familiar, pois são os responsáveis que acompanham diariamente a criança e observam a aplicação das estratégias em situações reais. Dessa maneira, a família atua como elo entre os diferentes serviços e contextos de desenvolvimento (Ching'oma et al., 2022).

É igualmente necessário que as políticas educacionais e de saúde reconheçam a vulnerabilidade das famílias que acompanham crianças com TDAH. A falta de informações, o estigma, a escassez de serviços especializados e as limitações financeiras podem dificultar o acesso ao diagnóstico, ao tratamento e ao apoio pedagógico. Estudos realizados em diferentes contextos demonstram que muitos responsáveis enfrentam os desafios do cuidado com recursos limitados, o que reforça a necessidade de programas de psicoeducação, grupos de apoio e serviços intersetoriais acessíveis (Mesfin; Habtamu, 2024; Ching'oma et al., 2022).

Portanto, o papel da família no acompanhamento da criança com TDAH envolve compreender o transtorno, estruturar rotinas, apoiar a autorregulação, fortalecer a autoestima, dialogar com a escola e articular-se com profissionais especializados. Essa atuação, contudo, somente se sustenta quando os responsáveis também recebem apoio para enfrentar o estresse, o estigma e as demandas econômicas e emocionais relacionadas ao cuidado. Assim, a inclusão e o desenvolvimento da criança dependem de uma abordagem sistêmica, na qual família, escola, saúde e comunidade compartilhem responsabilidades e construam respostas coerentes e contínuas (Yan; Cheng, 2022; Jongrakthanakij et al., 2026)

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise integrada da literatura evidencia que a inclusão escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não depende de uma única estratégia pedagógica, mas da articulação entre práticas docentes, organização institucional e participação ativa da família. Os estudos convergem ao demonstrar que as dificuldades de atenção, impulsividade, hiperatividade e comprometimento das funções executivas afetam simultaneamente o desempenho acadêmico, o comportamento e as relações sociais, exigindo intervenções multicomponentes que integrem adaptações curriculares, manejo comportamental, apoio socioemocional e acompanhamento contínuo (Annapoorani, 2024; Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026; Parco; Suárez Aldaz, 2026). Essa perspectiva amplia o conceito de inclusão, compreendendo-a não apenas como permanência do estudante na escola regular, mas como garantia de acesso ao currículo, participação efetiva nas atividades e sentimento de pertencimento ao ambiente escolar (Wulan; Sanjaya, 2022; Margas, 2023; Köksal; Günbey, 2025).

Nesse contexto, o professor emerge como principal mediador da aprendizagem, sendo responsável por transformar as necessidades específicas do estudante em oportunidades reais de desenvolvimento. A literatura demonstra que estratégias como segmentação das tarefas, instruções objetivas, utilização de recursos visuais, reforço positivo, flexibilização curricular e metodologias ativas favorecem a organização cognitiva e o engajamento da criança com TDAH (Annapoorani, 2024; Parco; Suárez Aldaz, 2026; Wardhani, 2026).

Entretanto, Agustin (2025) e Pinto et al. (2025) destacam que a atuação docente somente alcança maior efetividade quando acompanhada por formação continuada, apoio institucional e condições adequadas de trabalho, evidenciando que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. Ademais, estudos sobre interação pedagógica indicam que relações baseadas em apoio, confiança e feedback construtivo fortalecem a autoeficácia, a resiliência e o engajamento dos estudantes, demonstrando que a qualidade das interações constitui fator determinante para a aprendizagem (Sun et al., 2022; Shao et al., 2025). Além disso, pesquisas sobre funções executivas e Educação Física evidenciam que atividades corporais planejadas, recursos multissensoriais e estratégias voltadas ao desenvolvimento da memória de trabalho e do controle inibitório potencializam a autorregulação e favorecem o processo de inclusão (Sangeetha, 2024; Campuzano Campuzano; Delgado Merchán; Guerra Iglesias, 2025).

A efetividade dessas práticas depende, contudo, de um ambiente escolar comprometido com a inclusão. Os estudos analisados demonstram que escolas inclusivas caracterizam-se por clima organizacional acolhedor, segurança física e emocional, relações respeitosas, liderança participativa e políticas institucionais orientadas pela equidade (Wulan; Sanjaya, 2022; Margas, 2023; Köksal; Günbey, 2025). Nessa perspectiva, a gestão escolar assume papel estratégico ao promover formação continuada, estimular o trabalho colaborativo entre professores, organizar protocolos de acompanhamento e fortalecer a comunicação com as famílias (Salazar-Alcivar et al., 2025).

Além disso, a construção de ambientes inclusivos requer o enfrentamento do preconceito e da estigmatização frequentemente vivenciados por estudantes com TDAH, substituindo práticas punitivas por uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças, na participação e na justiça educacional (Killen; Rutland, 2022).

Outro eixo recorrente na literatura refere-se ao papel da família como parceira indispensável da escola. Os estudos evidenciam que a psicoeducação dos responsáveis favorece a compreensão do transtorno, reduz interpretações equivocadas dos comportamentos da criança e fortalece estratégias de organização da rotina, manejo comportamental e apoio emocional (Yan; Cheng, 2022). Entretanto, diferentes pesquisas demonstram que os familiares frequentemente enfrentam elevados níveis de estresse, sobrecarga emocional, dificuldades econômicas, conflitos familiares e estigma social, indicando que

também necessitam de suporte institucional e profissional (Ching'oma et al., 2022; Mesfin; Habtamu, 2024).

Corroborando, Jongrakthanakij et al. (2026) acrescentam que o estresse parental está associado não apenas à intensidade dos sintomas da criança, mas também ao funcionamento familiar e às condições emocionais dos próprios cuidadores, reforçando a necessidade de intervenções direcionadas à família como unidade de cuidado. De forma, Janssens et al. (2023) demonstram que o acompanhamento parental deve evoluir progressivamente de uma função de gerenciamento direto para uma postura de orientação e apoio, favorecendo o desenvolvimento da autonomia da criança e do adolescente.

Verifica-se que a triangulação das fontes permite concluir que professor, escola e família exercem funções complementares e interdependentes no processo de inclusão. O professor realiza a mediação direta da aprendizagem; a escola oferece as condições institucionais para que essa mediação seja efetiva; e a família garante continuidade às estratégias educativas, fortalecendo o desenvolvimento da criança nos diferentes contextos. Nesse sentido, observa-se que os melhores resultados são alcançados quando esses três núcleos atuam de forma colaborativa, compartilhando informações, responsabilidades e objetivos comuns (Pinto et al., 2025; Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026; Parco; Suárez Aldaz, 2026).

Apesar desse consenso, persistem desafios relacionados à insuficiência de formação docente, à limitação de recursos escolares, à sobrecarga das famílias e à escassez de estudos longitudinais que avaliem a sustentabilidade das intervenções ao longo do tempo. Dessa forma, constou-se que a inclusão escolar de crianças com TDAH exige uma abordagem sistêmica, capaz de integrar práticas pedagógicas baseadas em evidências, liderança institucional comprometida, participação ativa da família e políticas públicas que garantam suporte permanente aos profissionais da educação e às famílias, consolidando ambientes escolares verdadeiramente inclusivos e promotores do desenvolvimento integral dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a inclusão de crianças com TDAH depende de uma atuação articulada e sistêmica, apoiada em estratégias como rotinas previsíveis, segmentação de tarefas, instruções claras, recursos visuais, reforço positivo, flexibilização curricular, metodologias ativas, autorregulação e uso planejado de tecnologias educacionais.

Verificou-se que o professor exerce função central na mediação da aprendizagem, mas sua atuação somente se torna efetiva quando acompanhada por formação continuada, liderança inclusiva, recursos pedagógicos e apoio institucional. A família também se mostrou essencial na organização das rotinas, no apoio emocional e na continuidade das estratégias escolares, embora enfrente sobrecarga, estresse e dificuldades de acesso a suporte especializado. Assim, os melhores resultados ocorrem quando professor, escola e família compartilham informações, responsabilidades e objetivos comuns.

Por fim, recomenda-se que as instituições de ensino desenvolvam protocolos permanentes de acompanhamento, ampliem a formação docente, fortaleçam a parceria com as famílias e avaliem as práticas inclusivas com base em indicadores de aprendizagem, participação, autorregulação e pertencimento. Para estudos futuros, sugere-se a realização de pesquisas longitudinais e interventivas, especialmente em escolas públicas e contextos latino-americanos, incluindo a percepção das próprias crianças com TDAH.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, J. A. V.; VIGOA ESCOBEDO, Y. Psychopedagogical strategies for the educational inclusion of students with attention deficit hyperactivity disorder. **Neurodivergences**, v. 5, p. 297, 2026. DOI: https://doi.org/10.56294/neuro2026297

AGUSTIN, A. A. Inclusive teaching for ADHD: challenges and strategies in mainstream schools. **Divine Word International Journal of Management and Humanities**, v. 4, n. 2, p. 1634-1649, 2025.

ANNAPOORANI, B. Teaching strategies for children with ADHD. **Indian Educational Researcher**, v. 17, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.34293/0974-2123.v17n1.004

CAMPUZANO CAMPUZANO, F. M.; DELGADO MERCHÁN, M. E.; GUERRA IGLESIAS, S. Estrategia didáctica para la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la asignatura de Educación Física. **Identidad Bolivariana**, v. 10, ed. esp., p. 452-476, 2025.

CONCEIÇÃO, E. F. V. da; SIQUEIRA, L. B.; ZUCOLOTTO, M. P. R. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, e30871139, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1139

CHING'OMA, C. D.; MKOKA, D. A.; AMBIKILE, J. S.; ISESELO, M. K. Experiences and challenges of parents caring for children with attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study in Dar es Salaam, Tanzania. **PLOS ONE**, v. 17, n. 8, e0267773, 2022. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267773

JANSSENS, A.; BLAKE, S.; EKE, H.; PRICE, A.; FORD, T. Parenting roles for young people with attention-deficit/hyperactivity disorder transitioning to adult services. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 65, n. 1, p. 136-144, 2023. DOI: https://doi.org/10.1111/dmcn.15320

JONGRAKTHANAKIJ, N.; PRACHASON, T.; LIMSUWAN, N.; KIATRUNGRIT, K.; THONGPAN, M.; LORTERAPONG, P.; WISAJUN, P.; JULLAGATE, S. From ADHD symptoms to parental stress: the roles of functional impairment, family functioning, and parental ADHD. **PLOS ONE**, v. 21, n. 1, e0341817, 2026. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0341817

KILLEN, M.; RUTLAND, A. Promoting fair and just school environments: developing inclusive youth. **Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences**, v. 9, n. 1, p. 81-89, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/23727322211073795

KÖKSAL, B. B.; GÜNBEY, M. Creating an inclusive school climate in preschools: insights from school principals and teachers. **Journal of Uludag University Faculty of Education (Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi)**, v. 38, n. 3, p. 798-827, 2025. DOI: https://doi.org/10.19171/uefad.1667927

MARGAS, N. Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives. **Frontiers in Psychology**, v. 14, art. 1171204, 2023. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204

MESFIN, W.; HABTAMU, K. Challenges and coping mechanisms of parents of children with attention deficit hyperactivity disorder in Addis Ababa, Ethiopia: a qualitative study. **BMC Psychology**, v. 12, art. 354, 2024. DOI: https://doi.org/10.1186/s40359-024-01828-0

PARCO, A. L.M; SUÁREZ ALDAZ, V. E. Estrategias pedagógicas inclusivas para el aprendizaje de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en Educación General Básica. **Revista Científica Innovación Integral**, v. 3, n. 1, p. 592-615, 2026. DOI: https://doi.org/10.70577/y7efrd15

PINTO, T. S.; SILVA, M. E. B. da; MARCONSINE, R. P. T.; OLIVEIRA, E. M. P. R.; SILVA, N. P. R.; COTRIM, M. S. P. de O.; SILVA, A. da; TAVARES, I. M. B. R. The inclusion of children with ADHD in early childhood education**. International Seven Multidisciplinary Journal**, São José dos Pinhais, v. 4, n. 4, jul./ago. 2025. DOI: https://doi.org/10.56238/isevmjv4n4-025

SALAZAR-ALCIVAR, A. N.; ALCIVAR-CÓRDOVA, D. M.; MONTAÑO-VILLA, J. J.; SALAZAR-ALCIVAR, L. E.; YAULEMA-TORRES, G. M. Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. **Revista Científica Ciencia y Método**, v. 3, n. 1, p. 57-71, 2025. DOI: https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/36

SANGEETHA, T. Externalizing the executive functions in working memory of children with Attention Deficit Hyperactive Disorder. Thiagarajar College of Preceptors **Edu Spectra**, v. 6, n. 1, p. 67-76, fev. 2024. DOI: https://doi.org/10.34293/eduspectra.v6i1.09

SHAO, Y.; FENG, Y.; ZHAO, X.; LIU, G.; ZHANG, L. Teacher support and secondary school students' learning engagement: a moderated mediation model. **Scientific Reports**, v. 15, art. 2974, 2025. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-025-87366-0

SUN, H.-L.; SUN, T.; SHA, F.-Y.; GU, X.-Y.; HOU, X.-R.; ZHU, F.-Y.; FANG, P.-T. The influence of teacher-student interaction on the effects of online learning: based on a serial mediating model. **Frontiers in Psychology**, v. 13, art. 779217, 2022. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.779217

YAN, B. S. S.; CHENG, J. L. A. Psychoeducation and family intervention by parents of children with attention deficit hyperactive disorder: a comprehensive review. **Journal of Cognitive Sciences and Human Development**, v. 8, n. 2, p. 115-138, set. 2022. DOI: https://doi.org/10.33736/jcshd.4745.2022

WARDHANI, K. M. Strategi pembelajaran siswa dengan gangguan pemusatan perhatian dan hiperaktivitas di kelas inklusi. **Jurnal Armada Pendidikan**, v. 4, n. 1, 2026. DOI: https://doi.org/10.60041/jap.v4i1.385

WULAN, R.; SANJAYA, W. Developing positive school climate for inclusive education. **Journal of Education and Society Development**, v. 1, p. 54-66, 2022.

A PRIMEIRA FASE DA SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR E SUA CORRELAÇÃO COM A INDISCIPLINA

THE FIRST STAGE OF A CHILD'S SOCIALIZATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND ITS CORRELATION WITH MISBEHAVIOR

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-060

Liza Santos de Oliveira
Licenciada em Pedagogia-UEPG, Mestre em Educação Científica e Tecnológica - UFSC
E-mail: lizavey@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2086839575304619

Resumo

Este trabalho permeia a complexidade do universo da socialização da criança no ambiente escolar, da educação infantil e dos processos que envolvem disciplina e indisciplina. Objetiva-se por meio destes temas, ampliar a visualização de novos paradigmas de comportamento da sociedade, bem como compartilhar novos olhares sobre a composição pedagógica no ambiente escolar. Busca-se também estimular novas abordagens e estudos referentes à problemática da socialização da criança na escola. A estrutura desta pesquisa alicerçou-se na metodologia qualitativa e em um levantamento bibliográfico, o qual embasou a reflexão crítica apresentada. Nesta pesquisa são apresentados estudos acerca da primeira fase de socialização da criança correlacionada com os processos disciplinares, bem como quais são as responsabilidades do escopo de ação da escola, em tais processos. A premissa da temática pesquisada, consistiu em subsidiar pesquisas mais aprofundadas acerca da compreensão da socialização na escola e a respectiva influência do ambiente escolar no desenvolvimento social da criança.

Palavras-chave: Comportamento Infantil; Disciplina; Educação Infantil; Indisciplina; Socialização da Criança.

Abstract

This work permeates the complexity of the child's socialization of the universe at school, early childhood education and the processes that involve discipline and indiscipline. The purpose is through these issues, expand the viewing new society's behavioral paradigms and share new perspectives on teaching composition at school. The aim is to also stimulate new approaches and studies related to the child's socialization problems in school. The structure of this research has its foundations on qualitative methodology and a literature review, which based the critical reflection presented. In this research are presented studies of the first child socialization phase correlated with disciplinary procedures and what are

the responsibilities of the school's scope of action in such cases. The premise of the researched subject, was to support further research on the understanding of socialization at school and their influence of the school environment on children's social development.

Keywords: Child Socialization; Children's Behavior; Discipline; Early Childhood Education; Indiscipline.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordar-se-á, dentro da temática da socialização da criança no ambiente escolar, da disciplina e indisciplina, quais são suas implicações no contexto da prática pedagógica. Enfatizar-se-á dentro do contexto escolar, análises de aspectos contemporâneos do comportamento infantil, no contexto da socialização da criança e a importância de sua compreensão enquanto possível fator gerador de disciplina ou indisciplina escolar.

Abordar a socialização da criança enquanto, especificamente, fator preponderante nos processos disciplinares, embora seja deveras desafiador e complexo, apresenta grande relevância ao ser analisada enquanto possível fator gerador da indisciplina. A luz de tal compreensão, através deste tema, buscou-se novos paradigmas de análise do comportamento infantil no ambiente escolar.

A abordagem das fases de socialização da criança, atualmente conta com inúmeros subsídios teóricos de diversas áreas, a começar pelos estudos de psicologia infantil, os quais pouco ou nada se questionam em razão da amplitude das pesquisas realizadas nesta área.

Esta pesquisa, entretanto, embora pareça questionar muitas concepções tão arraigadas na sociedade atual, não possui nenhum caráter contestador, ao contrário, busca apenas contribuir com a construção de um novo olhar sobre as diversidades e peculiaridades da sociedade moderna e sua influência nos processos de socialização da criança e a consequente influência nos processos escolares.

Embora exista um consenso no meio escolar, de que a indisciplina emerge principalmente na adolescência, em razão das conhecidas fases de contestação e construção de valores éticos, aprofundamento das relações com a sociedade, esta pesquisa intui ressaltar a importância da visão sobre a socialização da criança dentro da escola, especificamente na educação infantil, remetendo à considerações de que na sociedade moderna, existem especificidades tal como, a minimização da socialização da criança no meio familiar e a maximização desta socialização no ambiente escolar.

Neste contexto destaca-se o problema desta pesquisa: A partir da compreensão de que na sociedade moderna, a primeira fase socialização da criança pode estar sendo remetida ao ambiente escolar, é possível a equipe pedagógica gerir mudanças necessárias neste ambiente, que propiciem significativas melhoras nos processos disciplinares, restringindo cada vez mais, futuras ocorrências de indisciplina?

O embasamento à proposição de que, a primeira fase de socialização da criança no meio familiar pode estar sendo minimizada, será apontado por meio de especificidades da vida moderna, tais como insegurança, violência, rotinas de trabalho dos pais estendidas e outras, as quais serão citadas em determinados momentos, cabendo aqui enfatizar que tais especificidades remetem-se a conjecturas pontuais.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), a qual apresenta como concepção, a premissa de que educação deve abranger processos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana (...) e de que, a educação escolar deve ser vinculada ao mundo do trabalho e à prática social; este trabalho busca apontar concepções de comportamentos inadequados que possam interferir no desenvolvimento social da criança e consequentemente nos processos disciplinares desenvolvidos na escola.

A abordagem teórica deste trabalho se embasa em uma pesquisa bibliográfica acerca dos temas propostos, considerando que a premissa deste tema não possui uma vasta gama de conceitos e teorias em literaturas e pesquisas publicadas.

Dentre os autores que contribuíram, subsidiando as concepções apresentadas ao longo do texto, pode-se citar, Palangana, Berger e Luckmann, Tigre e Alonso, cujos conceitos permitiram a contextualização sobre a socialização da criança apresentada. Outros autores como, Bujes e Kuhlmann Júnior, subsidiaram argumentos acerca da educação infantil. As abordagens sobre disciplina e indisciplina foram subsidiadas por teorias de autores como Ratto, Antunes, La Taille, Aquino, Garcia, Mizukami e Freire. As discussões complementares de caráter crítico igualmente se embasaram nas teorias e concepções destes autores.

Neste trabalho intencionou-se expor exemplos de como a maximização da socialização da criança no ambiente escolar, pode influir em processos disciplinares adentrando por vezes no complexo universo da indisciplina, e como é relevante a atuação da coordenação pedagógica perante tal problemática, para tanto serão correlacionadas situações reais relacionadas a proposição anteriormente apresentada com os subsídios teóricos relacionados ao tema.

Em trabalhos acadêmicos pesquisados, relacionados à atuação docente, em especial, no ensino público, pôde-se verificar várias lacunas existentes entre a prática e a teoria, sobre desenvolvimento da criança, e dentre tais lacunas apontar-se-á, situações nas quais a indisciplina discente demonstrou-se um fator preponderante ao processo de aprendizado e ao processo de ensino. Tais situações despertaram o interesse em investigar esse tema, e embora existam pesquisas que subsidiam o tratamento desta problemática, o desenvolvimento deste estudo especificamente, buscará uma correlação entre o tratamento teórico atual do tema e a hipótese proposta.

As pesquisas desenvolvidas acerca deste tema, expõe a importância e a urgência em cada vez obtermos subsídios teóricos aplicáveis em situações reais, ou seja, mais conhecimento sobre o assunto, considerando que todos os fatores que interveem diretamente nos processos disciplinares são de suma relevância científica e social.

Considerando que a problemática da socialização da criança é extremamente relevante para a atuação do pedagogo e para os processos escolares, pode-se afirmar que cabe então, ao universo de atuação da equipe pedagógica, a organização e o desenvolvimento de atitudes que visem a sanar ou amenizar os danos causados pela indisciplina nos processos escolares, bem como organizar e propiciar ambientes escolares adequados a absorção da socialização da criança na escola.

A importância aliada a necessidade de compreensão do quanto a prática de socialização da criança está intimamente ligada aos processos disciplinares e aos processos de ensino e aprendizagem, interfere não só na melhoria destes processos, mas também permitem a compreensão e atuação direta do pedagogo nestas causas, visando a melhoria da atitude discente dentro e fora da escola, tornando este um melhor cidadão no futuro.

Este trabalho objetivou abrange a compreensão da influência do processo de socialização da criança no ambiente escolar enquanto possível fator preponderante nos processos disciplinares ou mesmo fator gerador de indisciplina, buscando o desenvolvimento de subsídios aplicáveis em situações reais.

Buscou-se assim especificamente identificar a interferência da socialização da criança na problemática indisciplina e nos processos de ensino e de aprendizagem. Buscou-se também refletir sobre a atuação do profissional de pedagogia em situações que exijam a compreensão das implicações da socialização da criança no ambiente escolar, cuja abordagem inadequada resulta em indisciplina discente.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica principal desta pesquisa é qualitativa, uma vez que se considera nas premissas da pesquisa apresentada, o entrelaçamento entre a objetividade e a subjetividade. No âmbito da caracterização da linha de raciocínio adotada, esta pesquisa apresenta enquanto método científico utilizado, o método dedutivo o qual parte do geral e, a seguir, desce ao particular. Parte dos princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica.

Pode-se imbuir a esta pesquisa um caráter exploratório, uma vez que o levantamento bibliográfico objetiva proporcionar uma maior familiaridade com o problema proposto. As análises e reflexões realizadas inferiram a este trabalho o caráter de pesquisa exploratória, ao partirem do levantamento bibliográfico, embora permita transparecer nuances de pesquisa explicativa. A pesquisa exploratória visa proporcionar

maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, envolvendo levantamento bibliográfico.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa enquadra-se nos parâmetros de pesquisa bibliográfica, pois fora elaborada a partir de materiais já publicados acerca do tema proposto, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na Internet.

A pesquisa bibliográfica realizada neste trabalho consistiu no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento das informações relacionadas ao tema proposto para a pesquisa. Essa pesquisa objetivou inicialmente realizar um estudo histórico sobre o tema. Na sequência dos trabalhos, buscou através de levantamento bibliográfico temas atuais que abordassem o tema introduzido, em busca de respostas aos problemas formulados. Através deste levantamento surgiram inúmeras contradições sobre o tema. Tais contradições propiciaram as considerações expostas na reflexão crítica realizada neste trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 APONTAMENTOS SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA

Na proposição temática deste trabalho busca-se a compreensão de que a escola e seu ambiente, no contexto da sociedade contemporânea, veem-se impelidas a ampliar seu leque de responsabilidades educativas, absorvendo a função de socialização desde a primeira fase da criança. O ambiente escolar torna-se neste novo molde, o principal instrumento de socialização do ser humano.

Tal socialização, a despeito de muitas teorias, toma forma concreta na prática educativa no ensino infantil. E embora tal concepção possa parecer simples, na verdade, traz inúmeras preocupações. Dentre estas preocupações se destacam a delicada relação da criança com o ambiente escolar e a estreita relação da socialização com os processos disciplinares e comportamentos traduzidos por indisciplina.

Ao buscar embasamento teórico para a reflexão crítica do tema, bem como ilustrar as abordagens apresentadas nesta, a seguir destacam-se alguns conceitos e discussões sobre socialização da criança, educação infantil, disciplina e indisciplina.

A socialização é tradicionalmente dividida e descrita pelos estudiosos e teóricos em duas fases, a primeira ou primária que ocorre nos primeiros anos da vida da criança e a segunda ou secundária, que se iniciava na inserção obrigatória, da criança no ambiente escolar.

Na fase primária presumia-se apenas a convivência familiar, ou seja, nesta fase a criança desenvolvia-se em casa, no convívio familiar, ou como preconiza Palangana (1994), ao colocar que este aprendizado se dá desde o nascimento da criança, ela começa a dar significado às coisas por meio da relação com o outro. Tal fase estendia-se até chegar a sua idade escolar, por volta dos seis ou sete anos de vida. Assim parte-se da concepção de que os contatos sociais desta criança se restringiam a estes ambientes. Nesta fase todos os ensinamentos básicos lhes eram repassados pela família.

Ao atingir a idade escolar, iniciava-se a fase de socialização secundária, no qual presumia-se a inserção da criança no ambiente escolar, para cumprimento da obrigatoriedade do ensino fundamental.

Na sociedade moderna, a realidade é outra, ao considerar que a criança é inserida no ambiente escolar pouco após seu nascimento. Portanto concepções acerca das fases de socialização tão consolidadas apresentam hoje enormes lacunas. Pode-se neste contexto então, serem questionadas as colocações de Reis (1999), uma vez que este apresenta a família como mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que propicia a percepção do mundo; para este autor ainda, a família é o lócus da estruturação da vida psíquica da criança. Cabendo agora, no contexto da sociedade moderna, incumbir tais responsabilidades a escola e ao ambiente escolar, ao menos na prática.

Ao interpretar as colocações de Berger e Luckmann (1973), em uma realidade no qual, ambas as fases de socialização ocorrem no ambiente escolar, quando afirmam que, "receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo [...]". Pode-se compreender a dimensão da responsabilidade que recai sobre a escola, ao assumir a primeira fase de socialização da criança.

Ainda neste contexto de sociedade pode-se inferir ao ambiente escolar a socialização da criança enquanto desenvolvedora da realidade subjetiva desta e formadora de sua identidade. Ao reproduzir as palavras de Alonso (1999), de que vivemos em uma época que não se assemelha a nenhuma outra já vivida e para a qual não fomos preparados, encontra-se a iluminação necessária para que a escola percorra o árduo caminho ao assumir a imensa responsabilidade sobre ambas as fases de socialização da criança, ou seja assumir a completa formação da nova sociedade.

Neste contexto, Tigre (2015) preconiza que o resultado disso é não termos referenciais para enfrentar os desafios com os quais nos defrontamos. Tudo aquilo que nos dava certeza gera hoje insegurança. Até mesmo a ciência, que oferecia alguns princípios para nossas conclusões, hoje está cheia de dúvidas e suas respostas são apenas provisórias, e em alguns casos contraditórias. É uma situação de instabilidade geral, em que as coisas acontecem e se transformam muito rapidamente.

Esta autora ainda, resume o objetivo da elaboração deste trabalho, ao fazer a colocação de que dentro da atual conjuntura, a educação tem se deparado, constantemente, com necessidades antes desconhecidas, e a escola já não consegue responder a muitas das exigências deste momento histórico (Tigre, 2015). Tais colocações permitem a este contexto o acoplamento da preocupação com a responsabilidade sobre a primeira fase de socialização da criança, no espaço escolar bem como os mais diversos condicionamentos advindos desta.

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E ALGUMAS TEORIAS

Para o contexto desta proposta de trabalho abordar-se-á alguns conceitos sobre educação infantil, os quais visam ilustrar a importância sobre a compreensão da mudança explicitada anteriormente acarretada

da transferência da responsabilidade sobre a primeira fase de socialização da criança para a escola, e quais dimensões do trabalho pedagógico estão envoltas em tal problemática.

Ao remeter à antigos parâmetros da educação infantil temos as colocações de Bujes (2001) o qual ressalta que a família e o grupo social no qual se insere esta, tinham responsabilidade sobre a educação da criança. Podemos agora refutar tal ideia, sem maiores argumentações, apenas exemplos recorrentes da prática pedagógica na educação infantil, e visualizar a contemporaneidade do pressuposto de que escola não representa especificamente um grupo social, embora num sentido amplo pode ser reconhecida desta forma.

Em parte da história da sociedade brasileira, a educação infantil era percebida como atendimento assistencial, ou seja, a educação infantil, integrava dentro da sociedade não uma educação, mas um atendimento de cunho assistencialista a classes desfavorecidas, tal qual a definição de Kuhlmann Júnior (1998). Nela este pondera, que a educação assistencialista se trata de uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. E tal educação foge aos preceitos fundamentais da atual educação infantil, de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

Como a educação infantil possuía cunho assistencial, o que lhe impelia o cuidado de crianças bem pequenas, tal cuidado estava restrito apenas na manutenção dos cuidados básicos da criança, sem maiores obrigações com os mais diversos desenvolvimentos de cada fase. Já na sociedade moderna a educação infantil, após anos de evolução, tomou forma dentro dos parâmetros da verdadeira educação, despindo-se do cunho assistencialista. Na sociedade moderna compreende-se que a educação infantil deve promover o desenvolvimento da criança nos mais diversos aspectos, desde os emocionais, cognitivos, intelectuais físicos e sociais, de forma integrada.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, no Brasil, o direito à educação das crianças de zero a seis anos ficou garantido e foi reafirmada a natureza educativa das instituições de ensino infantil. Após a Constituição Brasileira surgiu a Lei Federal nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, que em seu artigo 3º, prevê que, a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-se lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990). Tais legislações impeliram ao poder público executivo a necessidade de reorganizar e reconstruir a educação infantil. A partir destes marcos históricos e das peculiaridades da sociedade moderna, busca-se incessantemente o aprimoramento de conceitos acerca de educação infantil.

3.3 ALGUMAS TEORIAS SOBRE A DISCIPLINA E A INDISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR

A abordagem deste trabalho busca propiciar um olhar sobre os processos de disciplina e indisciplina, voltados para a compreensão de que tais processos além de indissolúveis, da mesma forma, em que ambos são inerentes ao desenvolvimento social da criança, muitas vezes podem ser meramente resultantes do próprio ambiente escolar.

No espaço escolar, muito se fala sobre a falta de limites de alunos, crescendo as queixas a respeito da ingovernabilidade das novas gerações, associando-a ao declínio das instituições e autoridades tradicionais e às novas influências trazidas pela indústria cultural e de consumo (Ratto, 2007).

Neste contexto, a disciplina bem como a indisciplina emergem como resultante da complexidade dos processos sociais e escolares. E ambos os processos estão tão intimamente interligados, uma vez que se considera que a socialização interfere diretamente nestes e vice-versa, são as análises e reflexões que permitem a mensuração de tais interferências, a fim de se obter uma melhor compreensão das problemáticas envolvidas.

Uma boa contextualização é ressaltada por Antunes (2002) onde este coloca que é preciso ter cuidado com uma sala silenciosa: falar, conversar e debater pode representar um excelente instrumento pedagógico. Mas, há momentos em que o silêncio e a concentração são necessários para que os conteúdos expostos sejam compreendidos.

Neste âmbito, embora estudos refutem a ideia de que silêncio implica em concentração, mostrando que há sim, assimilação de conteúdo, por vezes maior, em aulas dinâmicas e metodologias variadas, que se utilizem de ambientes diversificados e atividades em grupo, experimentação etc. A educação tradicional é a realidade da maioria das escolas brasileiras, bem como o ensino tradicional, ou seja, a exposição de conteúdos e assuntos enquanto via de mão única, do professor para o aluno, em ambiente sóbrio, silencioso e fisicamente adequado conforme os mesmos parâmetros dos primórdios tempos.

E como tais posturas e métodos interferem na disciplina e indisciplina escolar?

Enquanto esboços de respostas às perguntas acima, para a primeira pergunta cabe iniciar com a ideia de La Taille (1996), acerca da compreensão de disciplina e indisciplina: “se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas”.

Complementando tais conceitos temos a concepção de Gotzens (2003), a qual preconiza que o valor instrumental e funcional da disciplina na escola é ordem necessária para a realização do trabalho escolar, enquanto a indisciplina é transitória, é uma etapa para a conquista da ordem.

E seguindo o entendimento de que indisciplina pode ser traduzida como a revolta contra as normas, logicamente pode-se transpor a ideia de que posturas e métodos interferem diretamente em comportamentos que resultam em indisciplina escolar.

Ao explorar a indisciplina na escola e os desafios para a organização do trabalho pedagógico podemos vislumbrar a imensa complexidade que envolve este tema. A análise teórica sobre o tema, buscou principalmente por subsídios que identificassem fatores geradores da problemática no ambiente escolar sob a ótica da equipe pedagógica, bem como as adversidades resultantes dela.

A indisciplina no ambiente escolar possui várias vertentes, cabendo a equipe pedagógica suas análises e pontuações. Dentre as alternativas de identificação das vertentes da indisciplina, ao profissional pedagogo cabe o diálogo direto com os professores, os alunos, a comunidade e os profissionais atuantes na escola.

Dentre os fatores geradores da indisciplina apontados dentro do universo escolar Tigre (2015), aponta a ausência de novas tecnologias nas atividades escolares, as aulas ultrapassadas, os meios de comunicação pouco atrativos utilizados nas aulas, os meios familiares desestruturados, a falta de material didático e pedagógico, o próprio meio social, falta de perspectivas futuras por parte dos professores e dos alunos e falta de motivação profissional tanto no meio docente quanto os demais profissionais atuantes na escola.

Tais pontuações geram cada qual, atitudes e comportamentos diferenciados dentro e fora do ambiente escolar, sendo que este trabalho, está focado na indisciplina que emerge de comportamentos e atitudes resultantes do próprio ambiente escolar. Vários autores observam os fatores geradores da indisciplina por vertentes diferenciadas, tais como as colocações de Santos e Nunes (2006) “A indisciplina não estaria no aluno, e sim na escola, incapaz de gerir e administrar novas formas de existência social concreta, que surge em seu interior, em decorrência de suas transformações do perfil de sua clientela”. Este aponta a escola como geradora principal, o que vem a confirmar a concepção proposta neste trabalho.

Já Garcia (1999) aponta que: "Assim, na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina". E em tal colocação o autor remete para a relação professor-aluno, parcialmente tal responsabilidade.

Em consonância com ambas as pontuações, podemos ainda citar o aprofundamento de Luria (1988): ao refletir o mundo exterior, indiretamente, através da fala, a qual desempenha um papel profundo não apenas na codificação e decodificação das informações, como também na regulamentação de seu próprio comportamento, o homem é capaz de executar tanto a mais simples forma de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio comportamento.

Tais afirmações apontam que o diálogo pode ser o caminho para o enfrentamento da indisciplina independente de seu fator gerador. Embora autores apontem para a existência uma vasta gama de fatores geradores da indisciplina, no desenvolvimento deste trabalho, pouco se enfatizará tais fatores, em consequência das peculiaridades da proposta inicial, as devidas identificações e análises serão apresentadas

em acordo com o embasamento teórico deste, pois cada contexto escolar remete especificidades e desafios para a escola de forma pontual sendo que a seus atores, e principalmente à equipe pedagógica, cabe a constante análise do meio.

Sendo a identificação das lacunas existentes na educação familiar moderna, principalmente em classes sociais mais desfavorecidas e sua possível influência na indisciplina escolar, um dos apontamentos desta pesquisa, enfatizar-se-á a importância da análise das características familiares, das vivências dos educandos por parte da equipe pedagógica, nos casos em que há a interferência da indisciplina nos processos de ensino e de aprendizagem destes alunos.

A identificação e análise comportamental do educando permite ao profissional pedagogo o conhecimento de sua individualidade cultural, suas expressões particulares, o que facilita sua atuação. Explorando a importância do contexto, Freire (1996) afirma que uma de suas preocupações centrais deve ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que diz e o que faz. Ainda Freire (1996) enfatiza a importância da atenção às necessidades e interesses individuais e culturais dos alunos, explicitando que não é possível à escola alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos e de suas famílias.

Tal fala remete a importância do engajamento da escola na formação do aluno, sendo que isto se dá mediante o conhecimento e acompanhamento das condições sociais e culturais, econômicas, familiares e do próprio meio ambiente no qual o aluno está inserido.

A equipe pedagógica escolar, ao reconhecer a responsabilidade de orientar e auxiliar as instâncias colegiadas, detém tal acompanhamento, seja este, exercido de forma direta em entrevistas contínuas com os alunos e seus familiares, ou mesmo de forma indireta, através de pareceres dos professores.

Ao pedagogo cabe tratar a educação como o processo em constante modificação considerando que trabalha em ambientes, repleto de indivíduos com problemas sociais e/ou econômicos, e com valores culturais diferenciados devendo assim, muitas vezes fugir necessariamente do tecnicismo, tal qual a fala de Mizukami (1986). O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade.

O pedagogo exerce papel preponderante e essencial no processo de acompanhar e analisar as problemáticas que envolvem os casos de indisciplina seja ela resultante de fatores internos ou externos ao ambiente escolar, mas ao exercer seu papel de orientar e auxiliar as instâncias colegiadas no âmbito da escolar é que este profissional estará atuando diretamente no processo de ensino e de aprendizagem e na própria formação da cidadania do educando, tal qual cita Freire (1996): “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

A construção ou reconstrução conjunta dos regimentos, além de permitir o amplo conhecimento de seu conteúdo, inibe revoltas acerca de sua compreensão e objetivação. Melhorando de maneira significativa a convivência no ambiente escolar.

No contexto das metodologias e posturas cabe a equipe gestora oferecer os subsídios necessários a comunidade escolar para que se construa ou mesmo se reconstrua o conjunto de normas que irão reger os trabalhos e o cotidiano escolar.

E averbando a ideia da importância da equipe gestora nos processos de disciplina e indisciplina temos a concepção de Novais (2004), o qual enfatiza que a autoridade terá função vital na questão disciplinar, quando houver uma interação entre os indivíduos na sala e estes possam construir um conceito de disciplina que não seja imposto por leis arbitrárias, mas construído por meio da negociação de regras claras e justas. Este conceito levará os alunos a se desenvolverem com autonomia e percepção crítica da realidade.

A participação da sociedade na construção ou reconstrução dos regimentos escolares impele a esta, uma consciência plena de direitos e deveres, e tal consciência remete ao caráter do processo disciplinar. Ademais, a educação escolar requer necessariamente tais ensinamentos, pois por meio destes, não só se desenvolve julgamentos críticos e justos, mas igualmente se desenvolve a socialização do indivíduo. E exemplificando de forma prática: Ao aluno que participa da construção ou reconstrução dos regimentos escolares, não lhe cabe revoltas infundadas, pois este acordou sobre os termos do regimento, muito menos lhe cabe alegar desconhecimento, tal qual propõe Aquino (1998): "Como em todas as outras relações sociais e institucionais, na relação pedagógica existe um contrato implícito – um conjunto de regras funcionais – que precisa ser conhecido e respeitado para que a ação possa se concretizar a contento".

A concepção de Aquino (1998), segundo a qual a escola e os professores, na medida em que cumprem os seus papéis, têm uma tarefa importante na transformação e na mudança dos alunos, de modo que nem a instituição e nem os docentes permaneçam indiferentes perante a situação de indisciplina, igualmente vem a corroborar a ideia deste trabalho. Isso retoma a premissa de que a indisciplina pode ser resultante do próprio ambiente escolar se este, enquanto perdurarem os padrões de comportamento familiar da sociedade moderna, não abranger já na educação infantil, de fato, para si, a responsabilidade sobre a socialização da criança.

3.4 ANÁLISE E REFLEXÃO CRÍTICA

Pode-se iniciar esta reflexão com a citação de Vygotsky (1987): “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Tal citação resume, dentro do contexto da temática proposta, exatamente o que se almeja quando se aborda a socialização da criança enquanto fator preponderante nos processos de disciplina ou indisciplina, pois compreender que a inserção precoce da criança no ambiente escolar, implica necessariamente no seu desenvolvimento social dentro deste ambiente. E ao fazer tal colocação elucida-se inúmeras responsabilidades a escola e aos profissionais envolvidos no universo escolar.

Mas qual a ideia de socialização é cabível no escopo de responsabilidades do ambiente escolar? Como significado formal, temos que a socialização é a transmissão e assimilação de padrões de comportamento, normas, valores e crenças atreladas ao desenvolvimento de atitudes e sentimentos coletivos. Não obstante temos a conceitualização de Charon (2012), a qual atribui a socialização o status de processo pelo qual a sociedade, comunidade, organização formal, ou grupo ensina seus costumes a seus membros.

Neste contexto há o entendimento solidificado por fortes teorias de que a família e a escola dividem a tarefa de socializar a criança, devendo contribuir separadamente para seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, e social, a saber nesta ordem e cujos parâmetros de abordagem são peculiarmente diferenciados aos ambientes.

Ao considerar que à socialização estão impelidos inúmeros aprendizados, tal qual o da linguagem, o da consciência e outros, pode-se então compreender a socialização como processo de humanização, tal qual a ideia Émile Durkheim (1983), de que a sociedade tem condições de existir somente porque penetra no interior do ser humano, moldando nossa vida íntima, criando nossa consciência, nossas ideias, nossos valores.

Através de novos estudos e pesquisas de casos, é possível afastar-se do campo hipotético para então construir generalizações embasadas em atuais parâmetros de comportamento familiar e comportamento infantil, que possibilitem um redesenho do comportamento escolar da criança, propiciando assim, seus devidos desenvolvimentos.

Ao considerarmos que a infância representa a primeira fase da vida humana, e ao descrevermos as implicações desta fase, percebemos que dentre os aprendizados que gerarão a socialização, conforme conceitos existem também uma gama de aprendizados de sobrevivência que embora interfiram no meio social, são de caráter individual e instintivo. Remete-se a esta ideia o desenvolvimento corporal da criança frente as incursões variadas do ambiente físico.

A descoberta do universo pela criança inicia com a experimentação do ambiente que a cerca, e é nesse ambiente que ocorre o desenvolvimento primeiramente cognitivo, a partir da percepção das sensações, dos desejos e sentimentos, tanto para com as pessoas, quanto para com os objetos inanimados. É na infância que se inicia a relação de interação com seu próprio corpo e o ambiente físico, e com outros seres humanos. Assim também se inicia na infância os primeiros preceitos da vida em sociedade, tal como os padrões de comportamento.

Partindo de uma consciência de que a infância tem caráter formativo na vida de um ser humano, adentra-se no universo dela educação infantil, atribuindo a esta fase educacional, a responsabilidade sobre a socialização da criança, ou seja, a formação social do ser humano, do cidadão.

Não obstante enfatizar-se-á o caráter construtivo da educação infantil, já que este intervém diretamente no desenvolvimento intelectual e social da criança, em qualquer idade entre 0 e 5 anos. Atualmente pode-se afirmar que grande parte da sociedade, principalmente em áreas economicamente mais desfavorecidas, as famílias submetem sua prole muito cedo ao ambiente escolar, as crianças com meses de idade já passam seus dias em creches, permanecendo no ambiente escolar até sua maturidade.

Seguindo este molde de sociedade, pode-se afirmar que a personalização da criança se dará dentro do ambiente escolar. Será neste ambiente que a criança aprenderá a desenvolver suas vontades, fará suas escolhas, tomará grande parte de suas decisões. Assim podemos compreender o ambiente escolar como responsável pelo desenvolvimento sociológico da criança.

Os preceitos da educação infantil apregoam que a criança é um ser social com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas natas e a interação no ambiente escolar visa ampliar e aprimorar tais capacidades, ao mesmo tempo em que desenvolve outras.

Entretanto aborda-se neste estudo, a hipótese de que a vida na sociedade moderna impele ao ambiente escolar, a maximização das etapas de desenvolvimento. Pois se, em um ambiente de convívio familiar, pouco se trabalha as relações sociais e pouco se permite à criança a expressão de suas ideias, dúvidas e sentimentos, pouco ou nada se contribui para seu desenvolvimento. Assim configura-se a transferência ao ambiente escolar, bem como à educação infantil o papel, primordial de detentor do desenvolvimento social da criança.

Ao mesmo tempo em que a inserção da criança no ambiente escolar pode contribuir para seu desenvolvimento, enormemente, este ambiente escolar precisa estar preparado para todas as implicações adjacentes desta responsabilidade.

Para os casos em que há minimização do convívio familiar e maximização do período de convívio social da criança no ambiente escolar pressupõem-se que há um aumento significativo do número de horas produtivas da criança ao longo do dia, onde ela está submetida ao ambiente escolar. Pode-se afirmar nestes casos, que os processos evolutivos enquanto sujeito, desta criança ocorrem dentro deste ambiente. Tais processos vão desde interação com outros seres, sejam eles crianças, adultos, ou mesmo, outras espécies animais, até o aprendizado de sobrevivência, como a alimentação, higiene etc.

Neste contexto e de forma mais abrangente, pode-se incluir que a formação da personalidade da criança e de seu caráter, também tomará forma dentro do ambiente escolar. E dentro desta concepção pode-se adentrar na amplitude das responsabilidades da escola e de seu ambiente, através da educação infantil.

Se a escola neste contexto for compreendida como formadora de personalidade e de caráter da criança, já que é através da socialização que o indivíduo pode desenvolver a sua personalidade, o que remete à socialização um caráter de essencialidade para a integração do indivíduo na sua sociedade, e a consequente continuidade dos sistemas sociais.

A socialização, conforme concepções da psicologia infantil, ocorre de forma mais intensa durante a infância e a adolescência, pois são nestas fases que ocorrem os processos de aprendizagem dos modos padronizados de agir e pensar.

Lembrando que há neste trabalho a visualização de uma realidade o qual absorva o grande distanciamento dos pais e da família na evolução inicial da vida produtiva da criança, há de se compreender que muitos aspectos do comportamento da criança são modelados no ambiente escolar. A partir de tais compreensões é possível estabelecer como foco de estudo, comportamentos condizentes com indisciplina como resultantes do próprio ambiente escolar. Ilustrando tais colocações, podem-se inferir muitos casos de comportamento agitado, agressividade, carência excessiva e outros.

A partir de tais compreensões, enfatizar-se-á neste trabalho, a importância que o ambiente escolar exerce nos processos disciplinares da criança, tais como entender que a educação infantil detém neste contexto, de forma prática maior responsabilidade sobre o desenvolvimento social, intelectual e cognitivo da criança, nas suas primeiras fases de socialização, absorvendo o que segundo estudos teóricos específicos, anteriormente caberia ao ambiente familiar.

Para se entender a importância de trazer ao leque de responsabilidades da escola uma maior incumbência sobre a socialização da criança, complementando algumas teorias consolidadas como as de Piaget, Vygotsky e outros acerca das fases de socialização desta, é necessário ter ao menos certa compreensão da complexidade que tal absorção implica.

Embora na prática esta absorção já ocorra, a ausência de subsídios teóricos diretos e pontuais, impede muitas vezes a fundamentação de análises críticas pela equipe pedagógica, pois, embora a realidade reafirme a adaptação de muitos atos, muitas vezes não há como fazer um embasamento teórico sólido para a construção de novos regimentos que incluam a responsabilidade da quase total socialização da criança na escola e sua gama de implicação a toda a comunidade escolar.

Partindo da ideia de que a socialização da criança pode estar ocorrendo de fato na escola, pode-se compreender que muitos comportamentos os quais resultem em indisciplina são resultantes de variáveis tais como a agitação e a carência excessiva, e estes dois exemplos, podem facilmente transformar-se em agressividade, quando a criança está inserida em um ambiente desagregador, e o ambiente escolar pode estar sendo para o universo da criança de fato, este ambiente desagregador em alguns casos.

Ao atribuir-se a ideia de desagregação ao ambiente escolar, são necessárias várias ressalvas, como por exemplo, a ausência de estímulo ao desenvolvimento intelectual, social e cognitivo da criança de forma interligada. Toma-se então como exemplo, uma classe hipotética de educação infantil onde 10 ou mais crianças possam estar compartilhando oito horas diárias de sua vida entre si, e com um ou dois professores, restando outros minutos ou no máximo 2 horas para convívio com outras crianças e outros profissionais da escola, o que geralmente ocorre nas refeições coletivas.

É possível afirmar que nestes casos, sem nenhum caráter crítico negativo, que pode haver lacunas no desenvolvimento de tais crianças, por várias razões, dentre estas, a iniciar, com a limitação de espaço, pois tais crianças devem hipoteticamente, permanecer a maioria destas oito horas diárias em uma única sala de aula. E embora pouco se diferencie de seu espaço físico de convivência familiar, considerando-se que à sociedade moderna, cuja insegurança em muitas localidades interfere na liberdade de ir e vir de cidadãos, tais restrições são tidas como necessidade.

Assim pode-se compreender que tais crianças por mais habituadas que estejam à limitação de espaço, visualizem esta situação de forma restritiva podendo até representar uma espécie de clausura. Cabendo agora a compreensão do quanto o ambiente escolar pode influir nos citados desenvolvimentos.

Como questionar então, a agitação persistente de uma criança, como questionar quando uma criança se comporta de maneira inquieta, como reconhecer que em muitos casos especificamente esta criança, somente tem uma necessidade de extravasar energias. Muitas vezes a tais casos, simplesmente imputa-se um comportamento indisciplinado somente, ou mesmo hiperativo.

Pouco se atribui na prática, considerações a tais exemplos, como o de que uma determinada criança pode transparecer um comportamento inadequado ou mesmo indisciplinado inicialmente, mais tal comportamento pode ser resultante da ausência de convívio familiar. Esta ausência muitas vezes pode ser atribuída à necessidade dos pais e/ou tutores de ausentar-se do convívio familiar por muitas horas do dia em razão de compromissos profissionais, restando neste caso pouco tempo útil de um dia para tal convívio, ou ainda, pode existir a hipótese dos familiares desta criança, não possuírem interesse ou disposição para desenvolver atividades especificas com ela. Tais situações são comuns na era moderna, o que enfatiza o fato de que a criança muitas vezes, se socializa apenas no ambiente escolar.

Neste contexto pode-se rotular, entretanto, a agitação de uma determinada criança como um comportamento indisciplinado, e mais, lhe impelir muitas vezes, restrições maiores? Como compreender então, que esta determinada criança, quer correr pelo espaço coletivo da escola em um dia de chuva, por exemplo, ao invés de se sentar e lanchar junto com outras crianças? Como compreender que uma determinada criança possuir energia e satisfação em correr e gritar no espaço coletivo da escola aos intervalos?

Muitas vezes, não se compreende de fato as razões para tais comportamentos, apenas indica-se a indisciplina como resposta, com a argumentação de que a criança conhece as regras do ambiente escolar, logo tal comportamento é descrito como infringente as normas disciplinares, e prontamente tolhido da criança.

Muitos casos de agitação podem ser inadvertidamente compreendidos e tratados como comportamento inadequado ou mesmo indisciplina transformando-se possivelmente, como por exemplo, em casos de agressividade no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que tais casos de agressividade apenas

refletem a inadequação do ambiente escolar às necessidades da criança na sociedade moderna, a estes cabe atribuir-se indisciplina.

Por tais exemplos este trabalho adentrou no complexo universo da indisciplina. Muito se estuda acerca da indisciplina, de forma pontual. Existem tentativas de se generalizar comportamentos geradores de indisciplina, entretanto os estudos são realizados em grupos diferenciados, ou mesmo em casos isolados. A culpabilidade pelos casos de indisciplina geralmente recai sobre a família, por isso a necessidade cada vez maior de se compreender quando a família na sociedade moderna tem seu poder de influência minimizado no âmbito dos processos de socialização da criança.

4 CONCLUSÃO

Essa pesquisa intuiu mostrar a importância dos processos de desenvolvimento da socialização da criança, com enfoque nas mudanças que ocorreram nas práticas escolares da educação infantil em decorrência de necessidades especificas da sociedade contemporânea.

Ao longo deste trabalho percebeu-se que os processos de desenvolvimento social do ser humano, embora sejam contínuos, perdurando durante toda sua trajetória de vida, tem início no nascimento da criança, sendo que é na infância que se constroem tais processos. Embora estes processos possam ser reconstruídos e aprimorados nas demais fases de desenvolvimento do ser humano, é importante que sua construção esteja alicerçada em parâmetros sociais condizentes não só aos regramentos de cada sociedade especificamente, mas também, que seja condizente as peculiaridades destas sociedades.

Atualmente, muitos estudos estão voltados à rapidez com que as sociedades se transformam, e à necessidade de acompanhamento coordenado destas transformações. A pedagogia, enquanto ciência da educação deve acompanhar tais mudanças, voltando-se sempre para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento da vida do sujeito na sociedade. Ao sujeito, enquanto indivíduo integrante de uma sociedade, igualmente cabe o acompanhamento de tais mudanças, cabendo de fato, estar em constante adaptação para se adequar as transformações do seu ambiente social.

Ao definir socialização como o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade pode-se concluir que a socialização é a imposição de padrões de conduta pré-estabelecidos, por diversos veículos. E dentre estes veículos, emerge a educação infantil, com a fundamental competência sobre a conduta do sujeito. No contexto da socialização, cabe-se ressaltar que é através do convívio social, que o sujeito demonstrará sua capacidade de adaptação e o seu desenvolvimento enquanto cidadão.

A responsabilidade sobre a imposição dos padrões sociais na educação infantil possui mais do que uma importante relevância, já que traz para seu escopo de ação, a transformação do sujeito em cidadão. Ao assumir, intrinsicamente tal transformação, esta educação assume também o papel essencial de formadora da sociedade, e não obstante sua também transformadora.

Ao considerar-se que desde seu nascimento a criança é submetida aos padrões sociais daqueles que a cercam, podemos afirmar que é através da inserção da criança no meio social, que esta, conhece a si mesma, aprende as peculiaridades da convivência de seu próprio meio, e todas as demais normas vigentes a seu ambiente, assim se socializando de fato.

Portanto, se em uma determinada cultura a criança é introduzida logo após seu nascimento no ambiente escolar, permanecendo neste ambiente a maior parte de sua primeira fase de socialização, esta cultura estará não só sujeitando o desenvolvimento social desta criança à escola, como também remeterá a escola sua própria perpetuação, ou seja, os paradigmas desta cultura serão na prática, estabelecidos pela escola e seu ambiente.

Ao compreender que a escola possui como premissa a perpetuação da cultura e da própria sociedade, coube a este trabalho a função de refletir acerca da importância sobre a responsabilidade da escola em socializar a criança. E a relevância do acompanhamento por parte da coordenação pedagógica escolar as especificidades de cada sociedade.

Ao papel da coordenação pedagógica imbui-se a constante preocupação com as transformações da sociedade, com as especificidades de cada segmento desta sociedade, e em especial as necessidades que cada um destes segmentos apresenta. Pois será a partir de estudos destas especificidades, que a coordenação pedagógica poderá organizar atividades escolares condizentes aos seus grupos de atuação, a fim de atender aos diferenciais que possam emergir através dos tempos.

E embora muitos autores sobrepujem tal concepção, ao nos remetermos a concepções tal qual a de Sonia Kramer (1999), no artigo “O papel social da educação infantil”, onde enfatiza que em termos qualitativos o trabalho realizado em creches e pré-escolas não é ainda democrático: muitas têm apenas caráter assistencial ou sanitário, que são importantes, mas não substituem a dimensão educativa social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania. Podemos então compreender a dimensão da socialização sobre o trabalho pedagógico e a distância que ainda persiste entre a prática e a teoria.

A dimensão da socialização da criança no ambiente escolar está entrelaçada ao universo de trabalho da equipe pedagógica. Inicialmente pode-se enfatizar que cabe a equipe pedagógica a tarefa de discernir sobre a forma de atuação da comunidade escolar ao atendimento integral da criança, independentemente de sua idade.

E ao discernir sobre a forma de atuação da comunidade escolar, a coordenação pedagógica assume o papel de estudar e orientar os membros da comunidade escolar, em prol do atendimento adequado as necessidades da criança, principalmente aquelas cuja inserção do ambiente escolar ocorre no início da infância, ou pouco após seu nascimento, e cuja permanência neste ambiente é maximizada.

Abordar subjetivamente a indisciplina e o ambiente escolar como possível fator gerador desta, ilustrou o quanto a educação infantil interfere na personalização e cidadania do sujeito. Compreender que a criança é um sujeito com todas as características pensantes do ser humano, implica no entendimento de que esta criança construirá suas opiniões individuais no ambiente escolar e por intermédio deste, ao mesmo tempo em que as demonstrará através do convívio social que também ocorrerá no ambiente escolar.

A exposição deste estudo, não possui caráter crítico, e sim busca enfatizar a importância da compreensão de que as inúmeras responsabilidades impostas pela sociedade moderna a escola, não podem ser mais refutadas ou mesmo desconsideradas por não estarem no escopo teórico na pedagogia tradicional. É necessário cada vez mais a realização de análises críticas que possam vir a embasar futuros subsídios teóricos pedagógicos mais fidedignos a realidade escolar da sociedade moderna.

Assim, portanto a atuação da escola, do ambiente escolar e da educação infantil precisa constituir-se enquanto fundamento principal da socialização da criança, assumindo assim seu papel de transformadora da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 1998.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CHARON, Joel M. **Sociologia**: uma introdução preliminar. Tradução de Janis J. S. Lawrence. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

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

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GOTZENS, Concepcion. **A disciplina escolar**: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 2 (29), p. 11-20, jul. 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **A indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 1996. p. 9-22.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VIGOTSKII, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 39-58.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, jan./jun. 2004.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

REIS, José Roberto Toledo. Família, emoção e ideologia. *In*: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 99-121.

SANTOS, Claudevone Ferreira; NUNES, Marinildes Ferreira. A indisciplina no cotidiano escolar. **Candombá – Revista Virtual**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 14-23, jan./jun. 2006.

TIGRE, Maria G. E. S. **Gestão das relações educativas no espaço escolar**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Gabriela Lacerda. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE O ENSINO DE ÁLGEBRA

MATHEMATICAL MODELING IN BASIC EDUCATION: A REVIEW OF BRAZILIAN RESEARCH ON ALGEBRA TEACHING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-061

Franciele Raquel Hickmann
Graduanda em Matemática
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
Barra Velha - SC
E-mail: franciele.rh@aluno.ifsc.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3487839448153926

Paulo Leles Neto
Especialização: Matemática Financeira e Estatística
Faculdade Venda Nova do Imigrante
Codó - Maranhão
E-mail: paululeles01@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4773784191260326

Antonio Marcos Leite Cavalcante
Mestre em Matemática
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Alto Alegre do Pindaré, Maranhão
E-mail: antoniomarcoslc2015@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8286470458322155

José Marcelo Melo Magalhães
Pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino de Matemática pela instituição Faculdade Catedral, de Valparaíso - Goiás
Reriutaba - Ceará
E-mail: jmarcelo001@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4666071545193647

Marcus Vinícius da Silva
Doutorando em Neurociências
UNIORLANDO
E-mail: profmarcusvinicius10@gmail.com
Lattes: https: //lattes.cnpq.br/7389066358469190

Railson Gomes Lima
Mestrando - Mestrado Profissional em Matematica em Rede Nacional - PROFMAT
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Alto Alegre do Pindaré, Maranhão
E-mail: railsonl.gomes@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6712556957685208

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim - PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894893318107621

Adriana Peres de Barros
Especializacão em Educação Infantil e Alfabetização
AVEC Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura
FIVE Faculdade Integrada de Várzea Grande
E-mail: adrianaperes_@hotmail.com

Jane Gomes de Castro
Especialização
Universidade Federal de Lavras
Lavras - Minas Gerais: Ecoturismo: Interpretação e Educação Ambiental
E-mail: 996812523j@gmail.com ou Jane_leve@gmail.com

Adriana Pereira Moraes
Especialização em Educação Especial e Inclusiva
Faculdade de Educação São Luís
Jaboticabal - São Paulo
E-mail: dricamoraes_21_@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2962105105070066

Resumo

Este artigo discute como a produção acadêmica brasileira tem tratado a relação entre Modelagem Matemática e o ensino de Álgebra na Educação Básica. Parte-se da constatação de que a Álgebra costuma ser apontada por professores e estudantes como um dos campos de maior resistência na aprendizagem matemática, marcado por dificuldades de abstração e por um ensino frequentemente reduzido à manipulação de símbolos sem relação com situações concretas. Diante disso, pergunta-se: como as pesquisas brasileiras têm abordado a utilização da Modelagem Matemática no ensino de Álgebra na Educação Básica? Para respondê-la, realizou-se um levantamento bibliográfico de caráter qualitativo sobre teses, dissertações e artigos publicados nas últimas duas décadas, buscando identificar tendências temáticas, opções metodológicas, contribuições reconhecidas e obstáculos relatados. Os resultados indicam concentração de estudos no Ensino Médio e no eixo de funções, forte presença de dissertações de mestrados profissionais, uso recorrente de temas do cotidiano como fio condutor das atividades e convergência quanto aos ganhos motivacionais da abordagem, ao mesmo tempo em que persistem entraves relacionados à formação docente, à organização do tempo escolar e à rigidez curricular.

Palavras-chave: Educação Básica; Ensino de Álgebra; Modelagem Matemática; Revisão de Pesquisas.

Abstract

This article discusses how Brazilian academic research has addressed the relationship between Mathematical Modeling and the teaching of Algebra in basic education. It begins with the observation that Algebra is frequently cited by both teachers and students as a major area of resistance in mathematics learning, characterized by difficulties with abstraction and instruction often reduced to symbol manipulation disconnected from concrete situations. Given this context, the study asks: how has Brazilian research approached the use of Mathematical Modeling in teaching Algebra in basic education? To answer this, a qualitative literature review was conducted covering theses, dissertations, and articles published over the last two decades, aiming to identify thematic trends, methodological choices, recognized contributions, and reported obstacles. The results indicate a concentration of studies at the high school level and within the topic of functions, a strong presence of professional master's dissertations, the recurring use of everyday themes as a central thread for activities, and a consensus regarding the motivational benefits of the approach; at the same time, however, obstacles persist regarding teacher training, the organization of school time, and curricular rigidity.

Keywords: Algebra Teaching; Basic Education; Mathematical Modeling; Research Review.

1 INTRODUÇÃO

Há um incômodo antigo na sala de aula de Matemática: por que ensinar Álgebra do jeito que se ensina? Letras substituindo números, regras de simplificação, resolução de equações que parecem não dialogar com nada fora do caderno. Esse desconforto não é exclusividade dos estudantes, muitos professores também relatam dificuldade em justificar, para além do vestibular ou das provas, a utilidade daquilo que ensinam. Bassanezi (1994) já chamava atenção para o fato de boa parte do conhecimento matemático escolar ter sido historicamente construído dentro dos próprios muros da disciplina, distante das perguntas que os estudantes mais fazem: para que serve isso?

A Modelagem Matemática surge, nesse cenário, como uma tentativa de resposta. Trata-se, em termos amplos, de um processo que parte de uma situação da realidade, de um problema não necessariamente matemático em sua origem, para construir representações (tabelas, gráficos, equações, funções) capazes de descrever, explicar ou prever aspectos desse fenômeno. Ao aproximar o conteúdo escolar de contextos reconhecíveis pelos alunos, a Modelagem tem sido defendida como caminho para tornar a aprendizagem de Álgebra menos mecânica e mais significativa.

O interesse por essa relação, Modelagem e Álgebra, não é recente na pesquisa brasileira em Educação Matemática, mas ganhou fôlego nas últimas duas décadas, sobretudo por conta da expansão dos

mestrados profissionais voltados à formação de professores que já atuam em sala de aula. Isso produziu um volume considerável de trabalhos, dispersos em diferentes programas de pós-graduação, periódicos e anais de eventos, o que torna oportuno perguntar: afinal, o que essas pesquisas têm efetivamente mostrado?

Este artigo busca responder a essa pergunta tomando como objetivo geral analisar as pesquisas brasileiras que abordam a utilização da Modelagem Matemática no ensino de Álgebra na Educação Básica, identificando as tendências que se repetem nesses estudos, as metodologias adotadas, as contribuições que a literatura reconhece à abordagem e os desafios que ela ainda enfrenta para se consolidar nas escolas. Para isso, o texto está organizado em cinco seções, além desta introdução: uma discussão sobre os fundamentos teóricos da Modelagem Matemática na Educação Matemática brasileira; uma explicação do percurso adotado nesta revisão; a apresentação do panorama encontrado nas pesquisas analisadas; a discussão das contribuições e dos desafios apontados pela literatura; e, por fim, as considerações finais.

2 MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES EM DIÁLOGO

Falar de Modelagem Matemática no singular é, de certa forma, uma simplificação. A literatura brasileira reconhece diferentes concepções sobre o que caracteriza uma atividade de Modelagem em sala de aula, construídas por autores que, embora dialoguem entre si, enfatizam aspectos distintos do processo.

Bassanezi (2010) descreve a Modelagem como um processo dinâmico de obtenção e validação de modelos matemáticos, que se inicia pela escolha de um tema ou situação-problema, segue com a coleta de dados (quantitativos ou qualitativos), avança para a etapa mais delicada do processo, que é a tradução dessa situação para uma linguagem matemática, e se encerra com a resolução do problema formulado e a avaliação crítica da adequação do modelo obtido. Essa sequência de etapas, ainda que didaticamente útil, não deve ser lida como um roteiro rígido: o próprio autor reconhece que, na prática, o processo é recursivo, com idas e vindas entre as fases.

Biembengut e Hein (2003) aproximam-se dessa leitura ao definir o modelo matemático como um conjunto de símbolos e relações que procuram traduzir, de alguma forma, um fenômeno em questão-problema de situação real. A ênfase, aqui, recai sobre o produto do processo, o modelo, e sobre seu potencial de tornar mais compreensível um recorte da realidade.

Barbosa (2001, 2004) desloca o centro da discussão para o ambiente de aprendizagem que a Modelagem instaura. Para o autor, ela configura um espaço no qual os estudantes são convidados a indagar e investigar, por meio da Matemática, situações provenientes de outras esferas da realidade. Em trabalhos posteriores, Barbosa (2007) aprofunda essa perspectiva ao tratar das rotas de modelagem, entendidas como o percurso discursivo construído pelos próprios alunos ao produzirem representações matemáticas para o

problema em estudo, um conceito que valoriza a autoria do estudante e a imprevisibilidade dos caminhos que uma mesma atividade pode assumir em turmas diferentes.

Já Burak (1992, 1998) associa a Modelagem à formação do pensamento algébrico e geométrico dos estudantes, propondo etapas que passam pela escolha do tema, pesquisa exploratória, levantamento de problemas e resolução, sempre partindo do interesse do próprio grupo de alunos como critério inicial.

Essas concepções não são excludentes. Ao contrário: boa parte das pesquisas mapeadas para este artigo recorre simultaneamente a mais de um desses autores para fundamentar suas propostas, o que sugere um campo teórico em consolidação, mais preocupado em adaptar princípios comuns a diferentes realidades escolares do que em demarcar fronteiras rígidas entre escolas de pensamento. O que converge, de modo geral, é a ideia de que modelar é uma forma de fazer Matemática que nasce de fora da Matemática, de um problema do mundo, e que devolve ao mundo uma leitura mais qualificada, mediada por representações matemáticas.

3 O PERCURSO DESTA REVISÃO

A opção metodológica deste artigo foi a de um levantamento bibliográfico qualitativo, inspirado no princípio de mapeamento descrito por Biembengut (2008), segundo o qual mapear uma produção científica significa compreender sua estrutura, organizar os dados encontrados e construir uma representação que permita enxergar, em pouco tempo, o panorama de um campo de pesquisa. Esse tipo de abordagem tem sido utilizado por outros pesquisadores brasileiros interessados em compreender como a Modelagem Matemática tem sido incorporada à Educação Básica, seja a partir de catálogos de teses e dissertações, seja a partir de anais de eventos como o Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática.

Para os fins deste artigo, foram privilegiadas produções, teses, dissertações, artigos de periódicos e trabalhos de eventos, que relacionassem explicitamente Modelagem Matemática a conteúdos algébricos trabalhados na Educação Básica, com atenção especial aos trabalhos publicados a partir dos anos 2000, período que coincide com a expansão dos programas de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática e, mais tarde, dos mestrados profissionais em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), que passaram a ser importante celeiro dessas pesquisas. A leitura dos resumos, palavras-chave e, quando necessário, do texto completo permitiu identificar recorrências relativas ao conteúdo algébrico abordado, à etapa da Educação Básica contemplada, ao desenho metodológico adotado e aos resultados reivindicados pelos autores.

Vale reconhecer uma limitação inerente a esse tipo de estudo: por se tratar de uma revisão qualitativa e não de um levantamento exaustivo de todas as bases de dados existentes, o panorama aqui construído é

necessariamente parcial, refletindo tendências mais do que uma contagem definitiva da produção nacional sobre o tema.

4 O QUE REVELAM AS PESQUISAS: TENDÊNCIAS E ENFOQUES

Um primeiro traço que salta aos olhos ao reunir essas pesquisas é o desequilíbrio entre as etapas da Educação Básica contempladas. Cedraz, Merlini, Santana e Madruga (2019), ao mapearem produções sobre Modelagem e Álgebra no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificaram que, entre os trabalhos analisados, a ampla maioria voltava-se ao Ensino Médio, enquanto um número bem menor tratava do Ensino Fundamental e, dentro deste, quase sempre dos anos finais, restando pouquíssimo espaço para os anos iniciais. Essa assimetria não parece casual: é justamente no Ensino Médio que o eixo de funções ganha centralidade curricular, e é sobre funções que a maior parte dos estudos se debruça, com destaque para função afim, função quadrática e as funções exponencial e logarítmica, nessa ordem de frequência. Outros objetos algébricos, como progressões geométricas ou a própria noção de equação, aparecem de forma bem mais esporádica.

Essa concentração temática tem uma consequência interessante: por trabalhar com funções, grande parte dessas pesquisas acaba por explorar fenômenos de crescimento, variação e comportamento, o que combina naturalmente com a lógica da Modelagem, já que fenômenos desse tipo se prestam bem à construção de gráficos e à interpretação de taxas de variação. Não é à toa que temas como planos de telefonia móvel, tarifas de aplicativos de transporte, contas de água e energia elétrica, questões do Exame Nacional do Ensino Médio e até o crescimento populacional de microrganismos apareçam como fio condutor de atividades voltadas ao ensino de funções afins, quadráticas e exponenciais. Há também exemplos que rompem com essa centralidade em funções: uma pesquisa relaciona progressões geométricas à história da música como tema gerador, e outra recorre à chamada metodologia do "colar de contas" para trabalhar decomposição de números naturais nos anos iniciais, evidenciando que, quando a Modelagem avança para etapas mais elementares da escolarização, ela tende a se aproximar de noções pré-algébricas antes de tratar da Álgebra propriamente formalizada.

Do ponto de vista metodológico, predomina nessas pesquisas o desenho de intervenção pedagógica: o pesquisador, frequentemente o próprio professor da turma, no caso das dissertações de mestrado profissional, planeja e aplica uma sequência de atividades de Modelagem, registra a experiência por meio de observação, produções escritas dos alunos, questionários ou entrevistas, e analisa qualitativamente os resultados, por vezes comparando-os com o que se obteria por um ensino de corte mais tradicional e expositivo. Outra parcela relevante dos trabalhos não chega a aplicar a proposta em sala de aula, limitando-se a apresentar sugestões de atividades fundamentadas teoricamente, o que sinaliza que ainda há, no

conjunto da produção, mais elaboração de propostas do que efetiva validação empírica em contextos escolares diversos.

Um levantamento complementar, conduzido a partir dos anais das oito edições do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática realizadas entre 2000 e 2021, reforça esse quadro ao investigar especificamente como a Modelagem tem sido incorporada à Educação Básica no principal evento científico promovido pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática, reunindo tanto aspectos quantitativos, volume e distribuição temporal dos trabalhos, quanto qualitativos, relativos às abordagens teóricas privilegiadas. Esse tipo de estudo, ao lado dos mapeamentos feitos diretamente no catálogo da CAPES, sugere que a produção sobre o tema não cresce de modo uniforme ao longo do tempo, mas acompanha de perto o ritmo de expansão dos programas de pós-graduação voltados ao ensino, particularmente os de natureza profissional.

5 CONTRIBUIÇÕES RECONHECIDAS PELA LITERATURA

Apesar da diversidade de conteúdos, etapas de ensino e desenhos metodológicos, há razoável consenso entre essas pesquisas quanto aos ganhos atribuídos à Modelagem no ensino de Álgebra. O primeiro e mais recorrente é o aumento do envolvimento dos estudantes: praticamente todos os trabalhos que aplicaram suas propostas em sala de aula relatam que os alunos se mostraram mais motivados diante de atividades que partiam de um tema reconhecível, em contraste com a reação costumeira a listas de exercícios algébricos descontextualizados. Esse envolvimento maior é frequentemente associado a uma aprendizagem descrita pelos autores como mais significativa, no sentido de que os conceitos algébricos deixam de ser apenas manipulados e passam a ser compreendidos como ferramentas úteis para responder a uma pergunta concreta.

Um segundo ganho apontado é a possibilidade de trabalho interdisciplinar. Ao adotarem temas geradores que não pertencem estritamente ao território da Matemática (crescimento de populações, tarifas de serviços, fenômenos musicais), essas atividades abrem espaço natural para diálogo com Biologia, Economia ou Artes, algo que dificilmente ocorreria em uma aula centrada exclusivamente na resolução formal de equações. Esse aspecto guarda relação direta com o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular ao tratar da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental: o documento prevê que essa área, por meio da articulação entre seus diferentes campos, garanta que os estudantes relacionem observações empíricas do mundo real a representações matemáticas, fazendo induções e conjecturas, expectativa que a Modelagem, por sua própria natureza, ajuda a materializar em sala de aula.

Um terceiro ponto, menos consensual, mas presente em vários trabalhos, diz respeito ao papel mais ativo assumido pelo estudante. Diferentemente de uma aula em que o professor apresenta o conteúdo e o

aluno o aplica em exercícios semelhantes aos exemplos, a Modelagem exige que o estudante participe de decisões, que dados coletar, que variáveis considerar, que tipo de relação matemática melhor descreve o fenômeno, o que aproxima a atividade de uma investigação conduzida, ainda que de modo guiado, pelo próprio aluno.

6 DESAFIOS E OBSTÁCULOS APONTADOS PELA LITERATURA

Se as contribuições são amplamente reconhecidas, o mesmo corpo de pesquisas é igualmente enfático quanto às dificuldades de se sustentar a Modelagem Matemática como prática cotidiana nas escolas brasileiras, e é aqui, talvez, que a literatura mais se aproxima de um consenso incômodo.

O obstáculo mais citado é a falta de tempo. Silveira e Caldeira (2012), ao analisarem um recorte de teses e dissertações produzidas entre 1976 e 2005 sobre resistências de professores à Modelagem, constataram que essa dificuldade se repete de forma consistente: trata-se de uma estratégia que demanda mais tempo de planejamento e de execução do que costuma estar previsto em um currículo escolar organizado para o cumprimento de conteúdos programados, situação já observada por Barbosa (2001) e reafirmada em pesquisas posteriores sobre percepções docentes a respeito da abordagem.

Ligado a esse problema está o da formação docente. Um estudo publicado no periódico Bolema sobre obstáculos enfrentados por professores recém-formados ao utilizarem a Modelagem em suas aulas na Educação Básica constatou que boa parte desses profissionais reconhece ter recebido, durante a graduação, preparo insuficiente para conduzir esse tipo de atividade, o que os deixa inseguros diante da imprevisibilidade que caracteriza uma proposta de Modelagem, na qual o conteúdo matemático que emerge da investigação nem sempre é o que o professor planejou de antemão. Essa imprevisibilidade, aliás, é tratada por outros autores como um obstáculo em si: o professor precisa estar preparado para lidar com conteúdos e caminhos de resolução que não domina de antemão, o que exige tanto segurança conceitual quanto disposição para abrir mão do controle total sobre o desenrolar da aula.

Some-se a isso a rigidez de estruturas escolares que não foram pensadas para comportar esse tipo de trabalho: currículos pré-estabelecidos, materiais didáticos organizados por conteúdo fechado e, em alguns relatos, resistência da própria comunidade escolar, direção, colegas de área, famílias, a metodologias que fogem do padrão de aula expositiva seguida de exercícios. Há ainda um obstáculo de natureza mais subjetiva, relacionado à insegurança dos próprios estudantes diante de atividades mais abertas: acostumados a que o professor conduza cada passo da resolução, muitos alunos inicialmente resistem a assumir o protagonismo que a Modelagem exige, o que reforça a importância de introduzir esse tipo de proposta de modo gradual, e não como um evento isolado no calendário escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a pergunta que orientou este artigo, como as pesquisas brasileiras têm abordado a utilização da Modelagem Matemática no ensino de Álgebra na Educação Básica, é possível afirmar que essa produção configura um campo já relativamente consolidado, sustentado por diferentes concepções teóricas que, embora não idênticas, convergem quanto à ideia central de partir de situações da realidade para construir e interpretar representações matemáticas. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo com contornos bastante definidos e, por isso mesmo, com lacunas visíveis: a concentração de estudos no Ensino Médio e no ensino de funções deixa pouco espaço para se compreender como a Modelagem pode contribuir para a construção do pensamento algébrico nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, momento em que noções pré-algébricas, padrões, generalizações, relações entre grandezas, começam a se formar e nas quais a intervenção pedagógica costuma ser mais decisiva.

A literatura converge, também, ao reconhecer que os ganhos motivacionais e de significado atribuídos à Modelagem não se traduzem automaticamente em adoção ampla da prática nas escolas. Entre o que a pesquisa recomenda e o que a sala de aula comporta, há uma distância sustentada por problemas estruturais, tempo escolar, formação docente, organização curricular, que dificilmente serão resolvidos apenas com mais propostas de atividades, por mais bem fundamentadas teoricamente que sejam. Nesse sentido, um caminho que parece ainda pouco explorado pela produção nacional é o de pesquisas voltadas à formação continuada de professores já em exercício, capazes de acompanhar, ao longo do tempo, como a segurança docente para lidar com a imprevisibilidade da Modelagem se constrói na prática e não apenas em cursos pontuais de curta duração.

Por fim, cabe reconhecer que este panorama, construído a partir de um recorte qualitativo da produção disponível, não esgota o tema. Amplia-se, ao contrário, o convite para que novas revisões incorporem outras bases de dados, outros conteúdos algébricos ainda pouco explorados e outros níveis de ensino, de modo a acompanhar um campo de pesquisa que, como esta revisão procurou mostrar, segue em movimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática**: concepções e experiências de futuros professores. 2001. 253f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática e os professores: a questão da formação. **Bolema**, Rio Claro, n. 15, p. 5-23, 2001.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática: o que é? Por quê? Como? **Veritati**, Salvador, n. 4, p. 73-80, 2004.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática e a perspectiva sociocrítica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2003, Santos. **Anais [...]**. São Paulo: SBEM, 2003.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática: perspectivas e discussões. **Bolema**, Rio Claro, 2007.

BASSANEZI, R. C. Modelagem como estratégia metodológica no ensino da Matemática. **Boletim de Educação da SBMAC**, São Paulo, 1994.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática**. São Paulo: Contexto, 2010.

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento como princípio metodológico na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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

BURAK, D. **Modelagem matemática**: uma alternativa para o ensino de Matemática na 5ª série. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1992.

BURAK, D. Formação dos pensamentos algébricos e geométricos: uma experiência com modelagem matemática. **Pró-Mat/Paraná**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 32-41, 1998.

CEDRAZ, C. do V. S.; MERLINI, V. L.; SANTANA, E. dos S. R.; MADRUGA, Z. E. de F. Álgebra e Modelagem Matemática: um panorama das pesquisas brasileiras nos últimos anos. **Educação Matemática Debate**, v. 3, n. 8, p. 119-130, 2019.

MAGNUS, M. C. M. **Modelagem Matemática em sala de aula**: principais obstáculos e dificuldades em sua implementação. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVEIRA, E.; CALDEIRA, A. D. Modelagem na sala de aula: resistências e obstáculos. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 43, p. 249-275, ago. 2012.

A CAPACIDADE DE SER FORMADOR DE OPINIÃO, ARTICULADOR E TRANSFORMADOR

THE CAPACITY TO SHAPE OPINION, FACILITATE CONNECTIONS, AND DRIVE TRANSFORMATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-062

Núbia Régia Medeiros de Andrade
Pós-graduada
E-mail: nubiaregia09@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como tema: A capacidade de ser formador de opinião, articulador e transformador. Se caracteriza, como uma pesquisa bibliográfica de cunho teórico, que vem a se constituir numa abordagem qualitativa fundamentado em livros, como também de obras de referências que assegurarão a construção do entendimento que dará suporte para a (ré) construção de conceitos, buscando assim, a compreensão e o entendimento do tema em delimitação. Tem como objetivo formar opiniões e dá oportunidades para todos com o anseio de gerar uma reflexão sobre como transformar nossa prática na rede regular de ensino, tendo como ponto de partida a discussão sobre o tema, objetivando reverter o quadro dos nossos conceitos de ensino e aprendizagem. Este trabalho foi realizado com o desejo de apontar caminhos para que esta aconteça, corroborando com o que pode ser mudado e apontando as possibilidades para a expansão do movimento transformador, começando pela escola, tende a tomar rumos e proporções mais significativas. Assim, é necessário discutir as dimensões dos direitos da política pedagógica, focalizando o processo de aprendizagem como garantia de transformar nossa prática. É necessário, analisar o papel do professor e da escola frente ao processo de aprendizagem. A educação é, sem dúvida, um dos maiores desafios da sociedade. A escola é uma instituição aberta a todos, é um direito de todos adentrarem na mesma e nela permanecer. Ela pode contribuir significativamente atendendo às diversidades e proporcionando educação a todos, constituindo-se no atual desafio, ou seja, uma aprendizagem significativa para todos. Devendo assumir um novo papel, mudando os paradigmas e analisando os problemas de forma a buscar uma interação entre o ensino regular, isso ressalta que o processo é significativo, mas busca-se uma interação com o outro, o que permite ao indivíduo construir sua representação simbólica do mundo. A educação que aprender a conviver com novas formas de aprendizagem aprenderá muito e descobrirá que participar das atividades é partilhar informações e experiências que serão benéficas ao seu desenvolvimento. Portanto, este ambiente deverá está preparado para atender a todos. Entendendo que transformar e articular novas formas de ensino nos encaminhara para um mundo transformador de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem; Contribuir; Ensino; Processo; Transformador.

Abstract

The theme of this work is: The ability to be an opinion leader, articulator and transformer. It is characterized as a bibliographical research of a theoretical nature, which constitutes a qualitative approach based on books, as well as reference works that will ensure the construction of understanding that will support the (re)construction of concepts, thus seeking understanding and understanding of the topic in question. It aims to form opinions and provides opportunities for everyone with the desire to generate reflection on how to transform our practice in the regular education network, taking the discussion on the topic as a starting point, aiming to reverse the situation of our teaching and learning concepts. This work was carried out with the desire to point out ways for this to happen, corroborating what can be changed and pointing out the possibilities for the expansion of the transformative movement, starting with the school, which tends to take more significant directions and proportions. Therefore, it is necessary to discuss the rights dimensions of pedagogical policy, focusing on the learning process as a guarantee of transforming our practice. It is necessary to analyze the role of the teacher and the school in the learning process. Education is, without a doubt, one of society's biggest challenges. School is an institution open to everyone, it is everyone's right to enter and remain there. It can contribute significantly by taking into account diversities and providing education for all, constituting the current challenge, that is, meaningful learning for all. Having to assume a new role, changing paradigms and analyzing problems in order to seek interaction between regular education, this highlights that the process is significant, but interaction with others is sought, which allows the individual to build their symbolic representation of the world. Education that learns to live with new ways of learning will learn a lot and will discover that participating in activities is sharing information and experiences that will be beneficial to their development. Therefore, this environment must be prepared to serve everyone. Understanding that transforming and articulating new forms of teaching will lead us to a transformative world of meaningful learning.

Keywords: Contribute; Learning; Process; Teaching; Transformer.

1 INTRODUÇÃO

A Educação é o alicerce fundamental, tendo em vista, que é a base, onde as crianças iniciam seus estudos, inserindo ao mundo da educação-sociedade, sendo um espaço de aprendizagem para as mesmas através da interação, onde os educandos são transformados e desenvolvido suas particularidades.

A educação é a base do conhecimento, é imprescindível para o desenvolvimento integral dos alunos, e para o desenvolvimento de suas competências, habilidades e a construção da identidade dos mesmos.

Nesse sentido, a prática pedagógica na educação é imprescindível, e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, tendo em vista, que o professor tem a responsabilidade de desenvolver sua práxis em sala de aula, levando em consideração a realidade do seu alunado.

O atendimento aos educandos na educação vem passando por transformações e mudanças, que perpassam as práticas educativas que são desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Ao longo do tempo, a Educação ganhou espaço como um modelo de ensino, para transformar e conduzi-las, e desenvolver suas competências e habilidades, bem como os seus aspectos, tendo a figura do professor como mediador de conhecimento e aprendizagem. É imprescindível frisar que a educação é direito e garantia de todos perante a lei. O aluno através da educação desenvolve-se e aprende com o outro interage com o mundo ao seu redor, e a partir dessas ideias é importante que sejam assegurados a educação a todos. Com isso a fundamentação em teóricos nos abre caminhos para um melhor entendimento sobre: a capacidade de ser formador.

Assim sendo, a problemática em questão objetiva discutir e investigar a práxis do professor em sala de aula, quais as contribuições do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A importância da pesquisa dar-se-á mediante um olhar sobre a capacidade de ser transformador, onde assim, o docente possa refletir acerca do seu trabalho, e contribuir com o desenvolvimento dos educandos no processo de ensino aprendizagem, cumprindo com seu papel de educação.

2 JUSTIFICATICA

A escola um espaço de formação contínua, trocas de saberes e experimentação, leva a refletir sobre as relações formativas estabelecidas entre os diferentes atores que a compõe. Compete ao coordenador pedagógico coordenar, planejar e orientar o trabalho pedagógico da escola em prol de uma educação básica de qualidade. Portanto, o coordenador precisa observar continuamente o trabalho do professor em sala, pois através da observação, poderá analisar e discutir soluções para os problemas deste ambiente, em seu papel formador orientará o professor através dos conhecimentos adquiridos, desse modo, o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na formação continuada do professor, sua dedicação refletirá na qualidade de ensino.

O Coordenador Pedagógico está em contínuo contato com o professor para planejar, acompanhar a realização do planejamento e para avaliar a eficácia do trabalho planejado junto aos docentes por meio dos objetivos alcançados comparados aos que se deseja alcançar.

É necessário refletir sobre as reais funções do coordenador pedagógico na atualidade na perspectiva da formação continuada dos professores da relação da família com a escola bem como garantir a aprendizagem do estudante em meio aos desafios atuais, pois a escola em suas funções formativas tem uma grande importância no contexto social, em meio aos desafios que vão aparecendo no caminho da educação,

para isso, é preciso que a escola esteja interessada e motivada a contribuir para que o discente alcance a sua autonomia frente às questões políticas e sociais, visando o bem comum, por isso, a ação do coordenador pedagógico trará não só caminhos para a solução, como um novo olhar às dificuldades presentes na escola como meio para a mudança positiva.

3 METODOLOGIA

Para elaboração deste trabalho, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo pautada na leitura e análise de fontes teóricas pedagógicas que contribuíram para a compreensão da atuação do coordenador pedagógico como mediador do trabalho docente na escola, as relações estabelecidas entre coordenador e professor e as atribuições da função relacionadas à condução da formação continuada dos professores e a mediação da prática docente. Por meio da seleção e levantamento bibliográfico em livros, artigos, buscou-se explorar e investigar diferentes metodologias e conceitos, relacionar e confrontar as opiniões dos autores consultados a respeito do coordenador pedagógico e a mediação do trabalho docente na escola.

O coordenador pedagógico prevê, planeja, organiza, integra, dirige, controla e avalia os processos correspondentes à área, além de dar suporte às diversas áreas da instituição de ensino, para as quais deve cumprir pelo menos as seguintes funções: Dirigir, organizar , coordenar, controlar e avaliar o trabalho dos docentes sob sua responsabilidade, dirigir a organização, programação e desenvolvimento das atividades de avaliação do processo ensino-aprendizagem, permitindo sua melhoria por meio do aperfeiçoamento do corpo docente e docente da instituição de ensino, assegurar melhorar o desempenho escolar e promover planos de reforço definidos a favor dos alunos e em coordenação com o conselho de professores dos cursos, disciplinas, níveis e especialidades, controlar e avaliar o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, sugerindo reajustes de planos e programas de estudos, quando necessário e apropriado, promover experimentação com novos métodos e técnicas docências testadas por órgãos ou entidades competentes.

O coordenador pedagógico deve assegurar que a comunicação entre aluno e professor seja permanente e contínua, orientar, controlar e avaliar o desenvolvimento das atividades de colaboração que correspondam à sua instituição de ensino, sugerir métodos, as técnicas e materiais de ensino mais adequados para aumentar o desempenho escolar.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por muitos anos, as reflexões foram realizadas sobre a Educação, e ao longo do tempo, muitos avanços contribuíram significamente para a educação do país, onde os direitos foram assegurados por lei, e as reformas estabelecidas.

Piaget, Vygotsky, (2001), eles tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender, se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sociointeracionista concebem, portanto,

o desenvolvimento do aluno como um processo dinâmico, pois os alunos não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta (Felipe, 2001).

Assim sendo, a prática pedagógica através do convivo com os demais colegas no ambiente escolar, percebe-se que aprendem através de momentos das atividades diárias, e ao compartilhar suas experiencias e descobertas, seja na conversa informal, nas discussões levarão a um entendimento melhor do seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim, retomaram-se as discussões das funções das escolas opara a elaboração de novas programações pedagógicas, que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórios acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos (Oliveira, 2002).

As propostas pedagógicas da educação deverão considerar que o aluno é o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos (Brasil, 2009).

Na escola o professor deve levar em consideração a realidade do seu aluno, para desenvolver suas atividades diárias, planejar sua práxis de maneira que o mesmo possa desenvolver suas particularidades.

O ambiente escolar é um espaço social de aprendizagem, que contribui para a formação e desenvolvimento integral dos aspectos da criança, e deve ser organizado e planejado pelo professor.

A escola deve ser um espaço socialmente organizado, para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, e deve tornar possível inúmeras mediações, e qualitativamente diferentes. A escola e seus diferentes espaços físicos internos e externos compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagens dos alunos (Vieira, 2009).

A prática pedagógica do professor deve ser flexível, e o educador deve estar sempre questionando e debatendo sobre o processo educacional, buscando formação continuada na área da Educação, para melhor utilizar a metodologia em sua sala de aula.

Propiciar situações de aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos mesmos de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelos mesmos, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de alunos felizes e saudáveis (BRASIL, 1998).

O professor deve ter seu papel na educação, buscar planejar e mediar conhecimento e desenvolvimento aos seus alunos, de forma, que propiciem as crianças fazer posicionamento crítico acerca do mundo em que convive.

> Dada a grande importância do papel da Educação, para essa tarefa, é necessário, que os educadores se preparem, desenvolvendo um posicionamento crítico e reflexivo sobre os saberes, e as práticas humanas, visando assim enriquecer a relação do homem com o conhecimento (Guarnieri, 2005).

Assim sendo, é através da prática pedagógica que o professor desenvolve suas atividades em sala de aula, que interage com os alunos, ensina, aprende, e faz o educando fazer suas descobertas do mundo.

Antunes, (2012), o professor tem um papel fundamental na vida escolar do aluno, oferecendo uma educação de qualidade, onde requer uma formação e a competência para desenvolver o trabalho pedagógico. Quando educadores podem construir suas aprendizagens dentro do ambiente educativo, junto com seus pares, com incentivo da equipe diretiva, as possibilidades de vivências tornam o processo motivacional pessoal uma construção positiva ao autoconhecer. Faz uma diferença muito grande no ambiente educativo sempre que uma equipe diretiva aceite e promova momentos de ação-reflexão-ação.

Quanto mais o professor se interessar na busca de conteúdos, mais despertará o interesse dos alunos em suas aulas fazendo com que os mesmos aprendam de maneira mais clara e objetiva. Pode-se afirmar que o professor é um ser mediador que os alunos só aprenderão o conteúdo se o repassar, aprendendo a ter limites. Segundo Lopes, (1996), O professor tem o poder de escolher a sua metodologia, porém ao longo do processo de conhecimento da turma provavelmente irá modificar, pois nenhuma turma responde da mesma forma que a outra. O professor deve estar ciente disso para o bom andamento dos conteúdos sempre levantando os conhecimentos prévios que será a base das informações para partir dos conteúdos concretos e sempre ensinando algo novo para

Lopes, (1996) afirma ainda: cabe ao professor o desafio de transformar sua prática pedagógica de modo a garantir um espaço de interação em que haja a possibilidade de participação e troca de todos os alunos, sem privilegiar apenas aqueles que destacam nas iniciativas ou verbalizações. É fundamental nessa interação que o professor assuma ao papel de interlocutor mais experiente, contribuindo efetivamente para que todos os alunos indistintamente, consigam apropriar-se dos conhecimentos.

Para se estabelecer um ensino que respeite as necessidades do aluno, faz-se necessário perceber que o mesmo como um sujeito ativo, permitindo um espaço para diálogo e reflexão. Na perspectiva de uma educação de qualidade, ao vivenciar atividades cotidianas propostas, o aluno elabora conhecimentos, desenvolve habilidades, bem como a sua autonomia, aprende também a questionar e a expor suas ideias (Do Vale, 2012).

Desse modo, precisa considerar principalmente, as necessidades dos alunos, que, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Para se atingirem os objetivos de uma aprendizagem transformadora a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados

em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional e intelectual dos alunos, levando em conta diferentes realidades socioculturais (Brasil, 1998,).

Para compreender a prática pedagógica que se manifesta nesse complexo micromundo das inter-relações sociais é a aula escolar, não basta tomar em conta as características e propriedades físicas dos atores (sua idade, gênero, níveis de escolaridade, condições de vida, etc.), as quais podem se medir como qualquer outro objeto do mundo físico, mas também é preciso tomar em conta suas qualidades simbólicas, que funcionam como propriedades diversas (Fanfani, 2007).

A prática pedagógica na Educação tem o objetivo de fortalecer o trabalho pedagógico do professor, bem como, estimular o aluno a desenvolver suas competências e habilidades na Educação.

> As situações de aprendizagem oferecidas aos alunos, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Assim como, conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa, que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiencias que responda, simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades de cada aluno (Brasil ,1998).

Assim, a prática pedagógica do professor é imprescindível para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, sendo importante o planejamento do educador das atividades diárias como as sequências didáticas.

A intervenção pedagógica exige situar-se num modelo transformador, inovador que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema (Zabala, 1998).

A Prática Pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela presentes simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e a sua sobrevivência nesse espaço. Assim como, ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. As ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a sua práxis (Heller, 1977).

É importante que o professor faça uma avaliação cotidianamente do seu trabalho pedagógico em sala de aula, bem como, cursos e formação continuada na área ao qual está atuando, para melhor se atualizar na práxis, onde o saber docente é fonte de conhecimento. A importância da formação continuada do professor são cursos de aperfeiçoamento que professores disponibilizam de forma espontânea para realizar. O intuito é expandir o conhecimento e práticas pedagógicas em prol da qualidade educacional. Para Candau,(1996), acredita-se na possibilidade de Educação continuada onde o professor é o sujeito de suas aprendizagens, e nas aprendizagens com o outro, seu par. Esta predominantemente trabalhará a subjetividade docente, com possibilidades a despertar a consciência para as necessidades e motivações

pessoais, assim como, assumir uma identidade profissional que dê conta das adversidades escolar, principalmente na pessoa do educando. É preciso conhecer-se para ajudar a despertar no outro a consciência de si. (Tenesco, 1998).

Libânio, (2001) a formação não se conclui, cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado e mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. O profissional que está dentro de sala de aula, buscará habilidades e competências para ampliar a sua atuação profissional.

Lucky, (2009), educação, técnicas, métodos e os recursos mudaram e com esses avanços o papel do professor também mudou com isso as expectativas criaram um perfil, atento as inovações que vem ocorrendo. Nesta perspectiva, cabe a ele a estimulante tarefa de levar o aluno a refletir e prepará-lo para aprender a investigar, a trabalhar em grupo, a dominar diferentes formas de acesso à informação, desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes, pois resultamos em protagonista do conhecimento. O que se pode perceber é que nunca se inquiriu tanto sobre a questão de saber o que é preciso ensinar, e como ensinar. (Gentilel, 2000).

Segundo Minayo, (2007), a necessidade de se incorporar ao ensino novas técnicas, novas metodologias, cresce cada vez mais. E é o emprego de recursos como os audiovisuais, eletrônicos, dentre outros, que exercem hoje, papel preponderante na solução das questões que permeiam o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, trata-se de uma metodologia que permita ao aluno ter a apropriação do conhecimento, mas também o seu manejo criativo e crítico.

A prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente elementos particulares e gerais (Caldeira, 2010).

Nesse sentido, a prática pedagógica acontece em diversos espaços escolares, possibilitando ao professor desenvolver sua práxis no cotidiano da sala de aula, através da socialização e interação com os alunos, em atividades lúdicas nos jogos e nas brincadeiras.

A instituição de Educação deve tornar acessível a todos os alunos que a frequentam, indiscriminamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade dos mesmos, por meio das aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (Brasil, 19).

Smolka,(2003), justifica que: estratégias inovadoras aplicadas pelo professor a função de um bom professor não é apenas a de ensinar, mas de levar seus alunos a contemplação do saber. Ser profissional

hoje é, em primeiro lugar saber renovar, reconstruir, refazer a profissão. Isso não denigre o desafio do domínio de conteúdos, mas, como estes se desatualizam no tempo, é fundamental saber renová-los de maneira permanente. É essencial saber reconstruir conhecimento com mão própria. Além das competências, habilidades interpessoais, equilíbrio emocional, têm a consciência de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda pedagogia. (Freire, 2008).

Queiroz (2009), mostra as transformações mais significativas na prática educativa: o repensar de forma mais dinâmica o universo de conhecimento a trabalhar, em que neste assumem maior importância as metodologias, reduzindo-se ainda mais a dimensão "estoque" de conhecimentos a transmitir. O professor, enquanto articulador da prática pedagógica é fundamental para o ambiente educativo, pois visa à qualidade de ensino. É certo, assim, que a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe "aprender a aprender", se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas. Quanto mais o professor buscar novos métodos na aplicação dos conteúdos, mais ele despertará a curiosidade dos alunos em suas aulas, fazendo com que eles aprendam de maneira mais clara e objetiva. (Rudio, 2000).

O professor tem a autonomia de escolher a sua metodologia, porém ao longo do processo de conhecimento da turma provavelmente terá que se adequar, pois nenhuma turma responde da mesma forma que a outra. O professor além de consenti para o bom andamento dos conteúdos eles tornarão base para os conhecimentos mais concretos. Para saber se os alunos estão acompanhando o processo de aquisição ao conhecimento o professor pode observar em suas aulas o que acontece, o comportamento, a participação, as expressões quando há explicações, pois qualquer atitude corresponderá em prol de sua prática, (Carbonell, 2002).

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando.

Ainda Carbonell, (2002), o que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos. As ações pedagógicas em prol do processo de ensino e aprendizagem resgatam valores universais e permanentes, conduzindo a uma visão mais abrangente sobre o ser humano e a sua ação. Isso exige um professor mais multidimensional e mais abrangente. Nesta perspectiva, para ter um bom desempenho em sua prática, o mesmo tem que ter um ótimo relacionamento com o aluno. Cabe ao professor mediar esses conteúdos, e buscar formas com que o aluno entenda e aprenda o assunto proposto.

Segundo Demo, (2003) afirma: os professores detêm o saber e sua função consiste em informar e apresentar situações múltiplas de obtenção de conhecimento, através de explicações, visitas a monumentos ou museus, projeções, leituras. Desse modo, o professor tende a monopolizar o espaço na sala de aula: seu discurso predomina e se impõe. Daí sucede que o estatuto do conhecimento passa pela escolarização, isto é, que a escolarização é constitutiva do conhecimento. O que quer dizer: "quem não vai a escola não possui conhecimentos". O professor é mais que um ser mediador que passa os ensinamentos para os alunos, mas sim se desenvolve na sala de aula como uma família, onde o mesmo terá que otimizar o ambiente para que gere um bom aprendizado. Deve mostrar para o mesmo, que quanto mais ele estuda, realiza as atividades, mais sucesso terá em seu futuro. (Evangelista, 2008).

Em suma, a prática pedagógica na educação infantil é realizada através de ações práticas, sendo o ambiente escolar espaço de aprendizagem, mediada pelo professor, que contribui para a formação e desenvolvimento integral dos aspectos da criança, através de situações de cuidados, jogos e brincadeiras, para estimular ao aluno a desenvolver suas competências e habilidades.

5 CONCLUSÃO

A prática pedagógica do professor na educação contribui de forma decisiva para a formação dos alunos, para desenvolver suas competências e habilidades, e suas especificidades. Assim, o docente necessita de formação continuada para desenvolver e mediar seu trabalho pedagógico frente ao seu trabalho pedagógico.

Essa temática busca detalhar um estudo acerca da prática pedagógica, analisando a prática pedagógica do professor em sala de aula na educação bem como, propiciar um melhor entendimento sobre prática pedagógica do professor em sala de aula na educação, evidenciar as contribuições da prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem, identificar as dificuldades encontradas para desenvolver a prática pedagógica, mostrar a importância da prática pedagógica, averiguar quais as contribuições da prática pedagógica do professor em sala de aula na educação, e investigar os recursos importantes que contribui para a prática pedagógica do professor em sala de aula na educação .

As estratégias e os recursos pedagógicos são ferramentas importantes, para serem utilizadas pelo professor no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico em sala de aula, contribuindo decisivamente para o desenvolver seu trabalho de qualidade.

Portanto, o trabalho pedagógico do professor de educação é relevante porque o docente tem a missão de mediar conhecimento com os alunos, e, assim, fazer a diferença contribuindo para estimular o aluno aos estudos, e promover a educação. de qualidade e com real significado.

REFERÊNCIAS

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEF, 2009.

CALDEIRA. A. M. S.; ZAIDAN, S. Práticas Pedagógicas. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: Trabalho, Profissão e Condição Docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

CANDAU, **Vera Maria Ferrão**: Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 1996.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar a mudança na escola**. Coleção inovação pedagógica Editora Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed Campinas, SP, Autores Associados, 2003.

DO VALE, I. C. de O. **Educação Infantil**: Um olhar para a inserção. São Leopoldo: Oikos. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

EVANGELISTA Olinda. Conhecimento e diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, 2008.

FANFANI, E. T. La Condición Docente: Análisis Comparado de La Argentina, Brasil, Perú Y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

FELIPE, J. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon, In: CRAIDY e KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.) **Educação Infantil**: Pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GENTILE, P. **Fala Mestre! Philippe Perrenoud** - A arte de construir competências. Nova Escola. São Paulo. 2000.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a Ensinar**: O Caminho nada Suave da Docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HELLER, A. **Sociologia da La Vida Cotidiana**. Barcelona: Península,1977.

LIBÂNEO. José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKY, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKY, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Didática**: a aula como Centro. São Paulo: FTD, 1994

MINAYO, M. C. S. O **desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação infantil e ludicidade**. Teresina: Edufpi, 2009.

RUDIO, Franz Vitor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo, 2003.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica**: Política e Gestão da Escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BULLYING E CYBERBULLYING: ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO

BULLYING AND CYBERBULLYING: EDUCATIONAL STRATEGIES FOR PREVENTION AND INTERVENTION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-063

Neyleja Martins dos Santos Lopes
Pós-graduação em Educação Inclusiva com ênfase em Libras - IFMT
E-mail: neyleja_roo@hotmail.com

Gilberto Aparecido Vieira Cardoso
Graduação em Pedagogia - UNB
E-mail: tamburilo@gmail.com

Valdeir Pereira
Licenciatura Plena em Letras - UNEMAT
E-mail: valdeirsinop@gmail.com

Raydine da Silva Costa
Mestranda em Engenharia de Produção – UFTPR
E-mail: raydinesc@gmail.com

Rhaissa Pereira Santos de Morais
Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil – Faculdade Iguaçu
E-mail: rhaissa_morais@hotmail.com

Graziele Beatriz Varreira Arend
Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdade Metropolitana
E-mail: graziele.arend@gmail.com

Siane Ciocari
Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Rhema de Educação
E-mail: sciocari13@gmail.com

Fabio José Antonio da Silva
Doutorado em Educação Física – Universidade Estadual de Londrina
E-mail: fjas81@hotmail.com

Resumo

Este trabalho aborda o fenômeno do bullying e do cyberbullying no contexto escolar, destacando suas características, impactos na vida dos estudantes e estratégias de prevenção e intervenção. A análise evidencia que tais práticas não se limitam a agressões físicas ou verbais, mas também envolvem exclusão social e violência simbólica, com consequências emocionais, sociais e acadêmicas que podem se prolongar até a vida adulta. O estudo ressalta a importância de ações diferenciadas para a Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Ensino Médio, considerando as especificidades de cada etapa. Conclui-se que a prevenção e a intervenção devem ser compreendidas como responsabilidades coletivas, envolvendo escola, família, comunidade e políticas públicas, a fim de promover ambientes de aprendizagem seguros e uma cultura de paz.

Palavras-chave: Bullying; Cyberbullying; Educação; Intervenção; Prevenção.

Abstract

This paper addresses the phenomenon of bullying and cyberbullying in the school context, highlighting their characteristics, impacts on students' lives, and strategies for prevention and intervention. The analysis shows that such practices are not limited to physical or verbal aggression but also involve social exclusion and symbolic violence, with emotional, social, and academic consequences that may extend into adulthood. The study emphasizes the importance of differentiated actions for Early Childhood Education, Elementary School, and High School, considering the specificities of each stage. It concludes that prevention and intervention should be understood as collective responsibilities involving schools, families, communities, and public policies, in order to promote safe learning environments and a culture of peace.

Keywords: Bullying; Cyberbullying; Education; Intervention; Prevention.

1 INTRODUÇÃO

O bullying e o cyberbullying são problemas sociais e educacionais que vêm ganhando cada vez mais destaque nas últimas décadas. O bullying, caracterizado por atitudes repetitivas de agressão física, verbal ou psicológica, ocorre principalmente em ambientes escolares e afeta diretamente o bem-estar e o desenvolvimento das vítimas. Já o cyberbullying, uma extensão desse comportamento para o meio digital, utiliza redes sociais, aplicativos de mensagens e outras plataformas virtuais para disseminar ofensas, humilhações e perseguições, ampliando o alcance e a gravidade das agressões.

Essas práticas não apenas comprometem o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também geram impactos emocionais profundos, como ansiedade, depressão e isolamento social. O ambiente escolar, que deveria ser um espaço de aprendizado e convivência saudável, muitas vezes se transforma em um cenário de medo e insegurança. Além disso, o caráter anônimo e a rapidez de propagação das mensagens virtuais tornam o cyberbullying ainda mais difícil de controlar, exigindo estratégias específicas de enfrentamento.

Outro aspecto relevante é que tanto o bullying quanto o cyberbullying refletem questões sociais mais amplas, como intolerância, preconceito e falta de empatia. A escola, por ser um espaço de formação

cidadã, precisa assumir um papel ativo na desconstrução dessas práticas, promovendo valores de respeito e solidariedade. Nesse sentido, a educação socioemocional e o incentivo ao diálogo são ferramentas fundamentais para prevenir comportamentos agressivos e fortalecer vínculos positivos entre os estudantes.

Por fim, é importante destacar que a prevenção e a intervenção não devem ser vistas apenas como responsabilidades da instituição escolar, mas como um esforço coletivo que envolve família, comunidade e até mesmo políticas públicas. A construção de ambientes seguros e inclusivos depende da articulação entre diferentes atores sociais, que juntos podem criar estratégias eficazes para reduzir os impactos do bullying e do cyberbullying e promover uma cultura de paz e respeito.

2 COMPREENDENDO O BULLYING E O CYBERBULLYING

O bullying é um fenômeno complexo que se caracteriza por ações repetitivas de agressão física, verbal, psicológica ou social, geralmente praticadas por um ou mais estudantes contra colegas em situação de vulnerabilidade. Essas práticas incluem apelidos pejorativos, exclusão de atividades, intimidações e até violência física. Segundo Olweus (2013), o bullying não é apenas um conflito entre pares, mas um padrão de comportamento que envolve desequilíbrio de poder, em que o agressor exerce domínio sobre a vítima.

Já o cyberbullying representa uma extensão desse comportamento para o ambiente digital. Ele ocorre em redes sociais, aplicativos de mensagens, fóruns e jogos online, e pode se manifestar por meio de insultos, disseminação de boatos, exposição de imagens íntimas sem consentimento e perseguições virtuais. Uma das principais características do cyberbullying é sua capacidade de ultrapassar os limites físicos da escola, atingindo a vítima em qualquer lugar e a qualquer momento. Além disso, o anonimato proporcionado pelas plataformas digitais intensifica o impacto das agressões, dificultando a identificação dos agressores (Flores et al., 2022).

Outro ponto importante é que o bullying e o cyberbullying não devem ser vistos como problemas isolados, mas como reflexos de questões sociais mais amplas, como preconceito, intolerância e falta de empatia. Estudos apontam que esses comportamentos estão relacionados à reprodução de padrões de violência presentes na sociedade e, por isso, exigem uma abordagem educacional que vá além da simples punição, promovendo valores de respeito, solidariedade e convivência saudável (Tessaro et al., 2023).

Além disso, é necessário compreender que tanto vítimas quanto agressores precisam de atenção. As vítimas sofrem com traumas emocionais e dificuldades de socialização, enquanto os agressores, muitas vezes, reproduzem comportamentos aprendidos em casa ou em outros ambientes sociais. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado para identificar esses padrões e intervir de forma preventiva e educativa (MEC, 2025).

É importante destacar que o bullying não se limita apenas a agressões físicas ou verbais diretas. Ele também pode ocorrer de forma indireta, por meio da exclusão social, da disseminação de boatos e da

manipulação de grupos contra uma vítima específica. Esse tipo de violência silenciosa é muitas vezes mais difícil de identificar, mas igualmente prejudicial, pois mina a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes. De acordo com Olweus (2013), o bullying é um fenômeno relacional que envolve não apenas o agressor e a vítima, mas também os espectadores, que podem reforçar ou inibir tais comportamentos dependendo de sua postura diante da situação.

No caso do cyberbullying, a gravidade aumenta devido ao alcance ilimitado das tecnologias digitais. Uma mensagem ofensiva ou uma imagem compartilhada pode se espalhar rapidamente e atingir centenas de pessoas em poucos minutos, ampliando o sofrimento da vítima. Além disso, o conteúdo publicado na internet tende a permanecer acessível por longos períodos, prolongando os efeitos da agressão. Flores et al. (2022) ressaltam que o anonimato e a sensação de impunidade presentes no ambiente virtual contribuem para que os agressores se sintam mais encorajados a praticar atos de violência, tornando o enfrentamento desse problema um desafio ainda maior para escolas e famílias.

3 IMPACTOS NA VIDA DOS ESTUDANTES

Os impactos do bullying e do cyberbullying não se restringem apenas ao período escolar, mas podem se estender para a vida adulta. Jovens que foram vítimas frequentemente carregam traumas emocionais que influenciam sua autoestima, suas relações interpessoais e até mesmo sua inserção no mercado de trabalho. Estudos apontam que experiências de violência escolar estão associadas a maiores índices de depressão e ansiedade na vida adulta, além de dificuldades em estabelecer vínculos de confiança (Olweus, 2013). Isso demonstra que o problema não é apenas educacional, mas também de saúde pública, exigindo políticas integradas de prevenção e acompanhamento.

Outro ponto relevante é que os impactos não atingem apenas as vítimas diretas, mas também os colegas que testemunham as agressões. O chamado “efeito espectador” pode gerar sentimentos de medo, insegurança e impotência, prejudicando o clima escolar como um todo. Quando a violência é tolerada ou ignorada, cria-se uma cultura de normalização do bullying, que compromete a missão da escola como espaço de formação cidadã. Tessaro et al. (2023) destacam que ambientes escolares marcados pela violência tendem a reforçar desigualdades sociais e perpetuar padrões de exclusão, tornando urgente a implementação de estratégias educativas que promovam respeito e solidariedade.

Um impacto muitas vezes negligenciado do bullying e do cyberbullying é o comprometimento da identidade e da autopercepção dos jovens. Ao serem constantemente alvo de humilhações e exclusões, muitos estudantes passam a internalizar a imagem negativa que lhes é atribuída, desenvolvendo sentimentos de inferioridade e insegurança. Esse processo pode afetar diretamente sua capacidade de se expressar, de participar de atividades escolares e de construir projetos de vida. De acordo com Flores et al. (2022), a

violência simbólica presente no bullying digital é capaz de corroer a autoestima de forma mais intensa, já que a exposição pública amplia o constrangimento e dificulta a recuperação emocional.

Além disso, os impactos se estendem para a dinâmica familiar. Pais e responsáveis frequentemente se sentem impotentes diante das agressões sofridas pelos filhos, especialmente no caso do cyberbullying, em que o controle sobre o ambiente virtual é limitado. Essa situação pode gerar tensões dentro da família, aumentando a preocupação e, em alguns casos, levando a conflitos domésticos. Tessaro et al. (2023) ressaltam que o apoio familiar é fundamental para a superação das consequências do bullying, mas que, sem orientação adequada, muitas famílias acabam reproduzindo práticas punitivas que não resolvem o problema e podem agravar o sofrimento da vítima.

O bullying e o cyberbullying também podem gerar impactos significativos no desenvolvimento social dos jovens. Estudantes que sofrem essas agressões tendem a se isolar, evitando interações com colegas e atividades coletivas, o que compromete sua capacidade de desenvolver habilidades de convivência e cooperação. Esse isolamento pode se prolongar para a vida adulta, dificultando a inserção em grupos sociais e ambientes de trabalho. Segundo Olweus (2013), a exclusão social é uma das formas mais dolorosas de violência escolar, pois afeta diretamente o senso de pertencimento e identidade dos indivíduos.

Além disso, há evidências de que o bullying e o cyberbullying podem contribuir para o aumento de comportamentos de risco entre adolescentes, como o uso de substâncias químicas, automutilação e até tentativas de suicídio. Esses comportamentos surgem como formas de lidar com a dor emocional e a sensação de impotência diante das agressões. Flores et al. (2022) destacam que o cyberbullying, em especial, intensifica esses riscos devido à exposição pública e à dificuldade de apagar conteúdos ofensivos da internet, prolongando o sofrimento das vítimas e aumentando a probabilidade de consequências graves para sua saúde mental.

4 ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DE PREVENÇÃO

A prevenção do bullying e do cyberbullying exige uma abordagem integrada que envolva escola, família e comunidade. Uma das medidas mais eficazes é a implementação de programas de educação socioemocional, que desenvolvem competências como empatia, respeito às diferenças e autocontrole. Esses programas ajudam os estudantes a compreenderem suas próprias emoções e a se colocarem no lugar do outro, reduzindo a probabilidade de comportamentos agressivos. Tessaro et al. (2023) destacam que escolas que adotam práticas socioemocionais apresentam menor incidência de violência escolar, pois os alunos aprendem a lidar com conflitos de forma construtiva.

Outro aspecto fundamental é o uso pedagógico da tecnologia. Em vez de apenas restringir o acesso às redes sociais, a escola pode promover atividades que ensinem os estudantes a utilizarem os recursos

digitais de forma ética e responsável. Oficinas sobre segurança na internet, debates sobre privacidade e projetos de produção de conteúdo positivo são exemplos de ações que fortalecem a consciência crítica dos jovens. Flores et al. (2022) ressaltam que a alfabetização digital é uma ferramenta poderosa para prevenir o cyberbullying, pois capacita os estudantes a reconhecerem riscos e a adotarem práticas seguras no ambiente virtual.

A formação continuada de professores e gestores escolares também é essencial. Muitos profissionais da educação não se sentem preparados para identificar sinais de bullying e cyberbullying ou para intervir de maneira adequada. Programas de capacitação que abordem aspectos psicológicos, sociais e legais do problema são fundamentais para que a escola possa agir de forma rápida e eficaz. O Ministério da Educação (2025) aponta que a formação docente é um dos pilares para a construção de ambientes escolares seguros, pois permite que os educadores atuem como mediadores e orientadores na resolução de conflitos.

Além disso, o envolvimento das famílias nas ações preventivas fortalece a rede de apoio ao estudante. Pais e responsáveis precisam ser informados sobre os riscos do bullying e do cyberbullying, bem como sobre as formas de identificar mudanças comportamentais nos filhos que possam indicar situações de violência. Reuniões escolares, palestras e materiais informativos são estratégias que aproximam escola e família. Tessaro et al. (2023) ressaltam que quando a prevenção é compartilhada entre diferentes atores sociais, os resultados são mais duradouros, pois se cria uma rede de proteção que promove uma cultura de respeito e solidariedade.

5 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Quando o bullying e o cyberbullying já estão presentes no ambiente escolar, é fundamental que a instituição adote protocolos claros de intervenção. Esses protocolos devem incluir etapas de identificação, registro e acompanhamento dos casos, garantindo que nenhuma denúncia seja ignorada. O Ministério da Educação (2025) recomenda que as escolas estabeleçam fluxos de comunicação internos e externos, envolvendo professores, gestores, famílias e órgãos de proteção, para assegurar respostas rápidas e eficazes.

O apoio psicológico é outro elemento indispensável. Tanto as vítimas quanto os agressores precisam de acompanhamento especializado, pois cada um enfrenta desafios distintos. As vítimas necessitam de suporte para superar traumas emocionais e recuperar a autoestima, enquanto os agressores devem ser conscientizados sobre os impactos de suas atitudes e estimulados a desenvolver habilidades de convivência positiva. Tessaro et al. (2023) ressaltam que a intervenção psicológica contribui para a reabilitação e previne a reincidência de comportamentos violentos.

Além disso, a mediação de conflitos e as práticas restaurativas têm se mostrado alternativas eficazes. Em vez de apenas punir os agressores, essas práticas buscam promover o diálogo entre as partes envolvidas, reconstruir relações e estimular a responsabilização. Olweus (2013) aponta que estratégias restaurativas

fortalecem o senso de comunidade e reduzem a reincidência de casos, pois incentivam os estudantes a refletirem sobre suas ações e a repararem os danos causados.

Outro aspecto relevante é o envolvimento da família. Pais e responsáveis devem ser informados sobre os casos e orientados a apoiar seus filhos, seja como vítimas ou agressores. A parceria entre escola e família é essencial para garantir que as medidas adotadas tenham continuidade fora do ambiente escolar. Flores et al. (2022) destacam que a ausência da família no processo de intervenção pode comprometer os resultados, já que o comportamento dos jovens é fortemente influenciado pelo contexto doméstico.

Um aspecto que merece destaque é a necessidade de ações imediatas e consistentes diante de qualquer denúncia de bullying ou cyberbullying. Quando a escola responde de forma rápida e transparente, transmite aos estudantes a mensagem de que a violência não será tolerada e que todos têm direito a um ambiente seguro. Essa postura fortalece a confiança da comunidade escolar e encoraja outras vítimas a denunciarem situações semelhantes. Segundo o Ministério da Educação (2025), a omissão diante de casos de violência escolar contribui para a perpetuação do problema e para a sensação de impunidade entre os agressores.

Além disso, é importante que as estratégias de intervenção sejam acompanhadas de avaliação contínua. Monitorar os resultados das ações implementadas permite identificar avanços e ajustar práticas que não estejam surtindo efeito. A criação de indicadores de convivência escolar, como índices de participação em atividades coletivas e redução de ocorrências disciplinares, pode servir como parâmetro para medir o impacto das medidas adotadas. Tessaro et al. (2023) ressaltam que a intervenção só é eficaz quando se transforma em um processo permanente, capaz de adaptar-se às mudanças sociais e tecnológicas que influenciam o comportamento dos estudantes.

Na Educação Infantil, a intervenção deve priorizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais desde cedo. Atividades lúdicas, como jogos cooperativos, contação de histórias e dinâmicas de grupo, ajudam as crianças a compreenderem conceitos como respeito, amizade e solidariedade. É fundamental que os professores estejam atentos a comportamentos de exclusão ou agressividade, intervindo de forma imediata e pedagógica. Segundo o MEC (2025), trabalhar valores de convivência já na primeira infância contribui para prevenir a formação de padrões de violência que podem se consolidar nos anos seguintes.

No Ensino Fundamental, as estratégias precisam ser mais estruturadas, envolvendo protocolos claros de denúncia e acompanhamento dos casos. Projetos de mediação de conflitos, rodas de conversa e práticas restaurativas são eficazes para promover o diálogo entre os estudantes e reduzir a reincidência de agressões. Além disso, é importante incluir a família no processo, garantindo que os responsáveis estejam informados e preparados para apoiar seus filhos. Tessaro et al. (2023) destacam que a intervenção nessa

etapa deve combinar ações pedagógicas e disciplinares, sempre com foco na reeducação e na construção de um ambiente escolar seguro.

Já no Ensino Médio, a intervenção deve considerar a maior autonomia e senso crítico dos adolescentes. Programas de protagonismo juvenil, como comitês de estudantes contra o bullying, são estratégias eficazes, pois permitem que os próprios jovens atuem como agentes de transformação. O uso de tecnologias também pode ser aliado, com aplicativos de denúncia anônima e campanhas digitais de conscientização. Flores et al. (2022) ressaltam que, nessa fase, é essencial promover debates sobre ética digital e responsabilidade social, preparando os estudantes para lidar com os desafios da convivência tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Por fim, é importante que a escola estabeleça parcerias com órgãos públicos e entidades da sociedade civil, como conselhos tutelares, secretarias de educação e saúde, e organizações não governamentais. Essas parcerias ampliam a rede de proteção e oferecem recursos adicionais para lidar com casos mais complexos. O MEC (2025) reforça que o enfrentamento do bullying e do cyberbullying deve ser entendido como uma responsabilidade coletiva, que ultrapassa os limites da escola e envolve toda a comunidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento do bullying e do cyberbullying exige uma abordagem integrada que envolva escola, família e comunidade. Mais do que combater episódios isolados de violência, é necessário construir uma cultura escolar baseada em valores como respeito, empatia e solidariedade. A prevenção, por meio da educação socioemocional e da alfabetização digital, é fundamental para preparar os estudantes a lidarem com conflitos de forma saudável e consciente, reduzindo a incidência de comportamentos agressivos (Tessaro et al., 2023).

As estratégias de intervenção, por sua vez, devem ser adaptadas às diferentes etapas da educação básica. Na Educação Infantil, o foco deve estar em atividades lúdicas que promovam cooperação e amizade; no Ensino Fundamental, em protocolos claros de denúncia e mediação de conflitos; e no Ensino Médio, em programas de protagonismo juvenil e debates sobre ética digital. Essa diferenciação garante que cada faixa etária receba ações adequadas às suas necessidades e capacidades de compreensão (MEC, 2025).

Na Educação Infantil, além das atividades lúdicas e cooperativas, é essencial que os professores utilizem recursos visuais e narrativas que transmitam valores de respeito e inclusão. Histórias infantis que abordam amizade e diversidade podem ser ferramentas poderosas para ensinar as crianças a reconhecerem e rejeitarem comportamentos de exclusão. O MEC (2025) reforça que intervenções nessa fase devem ser imediatas e pedagógicas, evitando a normalização de atitudes agressivas entre os pequenos.

No Ensino Fundamental e Médio, é igualmente importante que a escola desenvolva projetos interdisciplinares que integrem diferentes áreas do conhecimento na discussão sobre bullying e cyberbullying. Por exemplo, em aulas de Língua Portuguesa, os alunos podem produzir textos reflexivos sobre convivência; em Ciências, estudar os impactos psicológicos e físicos da violência; e em Sociologia, debater questões de cidadania e ética digital. Essa abordagem transversal amplia a compreensão dos estudantes e fortalece a cultura escolar de respeito e solidariedade (Tessaro et al., 2023).

Por fim, é importante reconhecer que o bullying e o cyberbullying não são apenas problemas escolares, mas também questões sociais e de saúde pública. O impacto emocional e social dessas práticas pode se estender para a vida adulta, comprometendo o desenvolvimento integral dos indivíduos. Portanto, o compromisso com a prevenção e a intervenção deve ser permanente e coletivo, envolvendo políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras e o engajamento da comunidade escolar. Somente assim será possível garantir ambientes de aprendizagem seguros e formar cidadãos conscientes e comprometidos com uma cultura de paz (Flores et al., 2022).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola que protege**. MEC/SECADI, Curitiba, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege. Acesso em 06 jul. 2026.

FLÔRES, F. N. et al.. CYBERBULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e226330, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392022226330 . Acesso em 17 jul. 2026.

OLWEUS, D. **Bullying at School**: What We Know and What We Can Do. Oxford: Blackwell Publishing, 2013.

TESSARO, M.; TREVISOL, M. T. C.; PEREIRA, M. B. F. L. O.; BERNARDI, F. S. Estratégias de prevenção e manejo do bullying na escola: uma análise sistemática da literatura. **Educação**, UFSM, v.48, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644469981 . Acesso em 06 jul. 2026.

DA LOUSA AO PROMPT: A REINVENÇÃO DO PLANEJAMENTO DOCENTE NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

FROM THE BLACKBOARD TO THE PROMPT: REINVENTING LESSON PLANNING IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-064

Eledy de Souza
Especialização em Educação Infantil - Universidade Cidade de São Paulo
Rondonópolis - Mato Grosso
E-mail: souzaleia55@gmail.com.br

Tatiane de Aguiar Sousa
Mestranda em Ciências da Educação
Escola Superior de Educação João de Deus - Lisboa
E-mail: tatianedeaguiar1@hotmail.com

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim - PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894893318107621

Adriana Peres de Barros
Especializacão em Educação Infantil e Alfabetização
AVEC Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura
FIVE Faculdade Integrada de Várzea Grande
E-mail: adrianaperes_@hotmail.com

Jane Gomes de Castro
Especialização
Universidade Federal de Lavras
Lavras - Minas Gerais : Ecoturismo: Interpretação e Educação Ambiental
E-mail: 996812523j@gmail.com ou Jane_leve@gmail.com

Tiago Augusto de Figueiredo
Mestre em Gestão e Planejamento de Ensino pela Unincor, Três Corações, MG
FADIVA - Faculdade de Direito de Varginha, docente
E-mail: professor.tiagoaugusto@yahoo.com.br

Luciclaudia da Silva Vasques
Doutoranda em Educação da Universidad de Sevilha
E-mail: luciclaudiavasques@yahoo.com.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5362232164080242

Gean Karla Dias Pimentel
Pós-graduada em Psicopedagogia
Faculdade Afirmativo mantida pela Sociedade de Educação Bom Jesus de Cuiabá, MT
Rondonópolis - Mato Grosso
E-mail: geankarlapimentel@gmail.com

Laura Elizete Richil de Carvalho Araújo
Graduanda em Jornalismo
2º semestre
Faculdade Unigrande

Isaac Peron Cunha Carvalho
Licenciatura plena em História - Universidade Federal do Piaui
Especialista em Currículo e Prática Docente Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - UFPI
E-mail: isaacccunha21@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6538117997685230

Resumo

As transformações tecnológicas das últimas décadas vêm modificando significativamente as formas de ensinar, aprender e organizar o trabalho pedagógico, alcançando também uma das dimensões mais centrais da prática docente: o planejamento. Se, durante décadas, a lousa, os livros didáticos e os materiais impressos constituíram os principais instrumentos de organização do ensino, a emergência da inteligência artificial generativa inaugura novas possibilidades de produção, curadoria e personalização das experiências educativas. Nesse contexto, o presente capítulo objetiva refletir sobre a reinvenção do planejamento docente na era da inteligência artificial, discutindo os impactos da utilização de ferramentas baseadas em IA generativa na elaboração de aulas, atividades, avaliações e percursos de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter teórico-reflexivo, fundamentada em autores que discutem os saberes docentes, a didática, as tecnologias educacionais e a inteligência artificial aplicada à educação. Os resultados da reflexão indicam que a incorporação da IA não implica a substituição do professor, mas a ressignificação de seu papel, que passa a atuar de forma cada vez mais intensa como mediador, curador, designer de experiências de aprendizagem e agente ético na utilização das tecnologias digitais. Conclui-se que a passagem da lousa ao prompt representa menos uma ruptura com o planejamento tradicional e mais uma ampliação das possibilidades pedagógicas e da autonomia docente diante dos desafios educacionais contemporâneos.

Palavras-chave: Formação de professores; Inovação pedagógica; Inteligência Artificial; Planejamento docente; Prompt; Tecnologias educacionais.

Abstract

Technological transformations over recent decades have significantly changed the ways of teaching, learning and organizing pedagogical work, affecting one of the most central dimensions of teaching practice: lesson planning. While blackboards, textbooks and printed materials constituted the main instruments for organizing teaching for many years, the emergence of generative artificial intelligence introduces new possibilities for the production, curation and personalization of educational experiences. In this context, this chapter aims to reflect on the reinvention of teacher planning in the age of artificial intelligence, discussing the impacts of generative AI tools on the design of classes, activities, assessments and learning pathways. This is a qualitative, bibliographic and theoretical-reflective study grounded in authors who discuss teacher knowledge, didactics, educational technologies and artificial intelligence in education. The analysis suggests that incorporating AI does not imply replacing teachers, but rather redefining their role as mediators, curators, designers of learning experiences and ethical agents in the use of digital technologies. It is concluded that the transition from the blackboard to the prompt represents less a rupture with traditional planning and more an expansion of pedagogical possibilities and teacher autonomy in the face of contemporary educational challenges.

Keywords: Artificial Intelligence; Educational technologies; Pedagogical innovation; Prompt; Teacher education; Teacher planning.

1 INTRODUÇÃO

O planejamento sempre ocupou lugar central no trabalho docente, constituindo-se como um processo de reflexão, organização e intencionalidade pedagógica que antecede, acompanha e ressignifica a prática educativa. Muito além da simples elaboração de conteúdos, cronogramas ou instrumentos avaliativos, planejar implica estabelecer objetivos, selecionar estratégias, prever intervenções e construir caminhos capazes de favorecer aprendizagens significativas e contextualizadas. Nesse sentido, o planejamento representa uma das expressões mais concretas da autonomia profissional do professor e de sua capacidade de articular conhecimentos pedagógicos, curriculares, experienciais e contextuais em favor da formação dos estudantes.

Ao longo da história da educação, as ferramentas utilizadas para apoiar esse processo sofreram profundas transformações. A lousa, os cadernos de planejamento, os livros didáticos, os materiais impressos e, posteriormente, os ambientes virtuais de aprendizagem e as plataformas digitais passaram a integrar o cotidiano escolar, modificando tempos, espaços e possibilidades pedagógicas. Contudo, poucas tecnologias provocaram mudanças tão rápidas e abrangentes quanto a emergência da inteligência artificial generativa,

especialmente a partir da popularização de sistemas capazes de produzir textos, imagens, atividades, avaliações e sequências didáticas a partir de comandos escritos em linguagem natural.

Nesse novo cenário, o prompt — entendido como a instrução ou conjunto de orientações fornecidas pelo usuário aos sistemas de inteligência artificial — passa a ocupar posição estratégica no planejamento pedagógico contemporâneo. Se anteriormente o professor mobilizava prioritariamente livros, apostilas e materiais previamente estruturados, atualmente passa a dialogar com sistemas inteligentes capazes de gerar, adaptar, personalizar e reorganizar conteúdos em questão de segundos. Essa transformação, entretanto, não elimina a necessidade do planejamento docente nem reduz a importância da mediação pedagógica; ao contrário, amplia a complexidade das decisões didáticas e exige novas competências relacionadas à curadoria, à avaliação crítica das respostas produzidas pela inteligência artificial e ao uso ético das tecnologias digitais.

A discussão sobre a incorporação da inteligência artificial ao trabalho pedagógico encontra respaldo em um conjunto crescente de pesquisas nacionais e internacionais que defendem uma perspectiva de complementaridade entre capacidades humanas e sistemas inteligentes, afastando-se tanto das visões tecnofóbicas quanto das abordagens excessivamente deterministas ou substitutivas. Nessa perspectiva, a inteligência artificial deixa de ser compreendida como uma ameaça à docência e passa a ser analisada como uma tecnologia capaz de ampliar possibilidades de personalização, criatividade e inovação pedagógica, desde que utilizada de forma crítica, ética e pedagogicamente intencional.

É nesse contexto que emerge a necessidade de repensar o próprio significado do planejamento docente na contemporaneidade. Se durante décadas a lousa simbolizou a centralidade do professor na organização do ensino, atualmente o prompt passa a representar uma nova linguagem de interação entre seres humanos e sistemas inteligentes, inaugurando formas inéditas de produção, organização e circulação do conhecimento pedagógico. A passagem da lousa ao prompt, portanto, não simboliza a substituição da docência, mas a reinvenção de práticas historicamente consolidadas diante das demandas educacionais do século XXI.

Diante desse cenário, o presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a reinvenção do planejamento docente na era da inteligência artificial, discutindo os impactos da utilização de ferramentas baseadas em IA generativa na elaboração de aulas, atividades, avaliações e percursos de aprendizagem. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter teórico-reflexivo, fundamentada em autores que discutem os saberes docentes, a didática, as tecnologias educacionais e a inteligência artificial aplicada à educação.

Além desta introdução, o capítulo está organizado em cinco seções principais. Inicialmente, discute-se o planejamento docente como ato pedagógico intencional, articulando contribuições da didática, dos saberes docentes e da formação profissional. Na sequência, analisam-se as transformações promovidas

pelas tecnologias educacionais e a emergência da inteligência artificial no contexto escolar. Posteriormente, aborda-se o surgimento do prompt como nova linguagem de interação entre docentes e sistemas inteligentes, bem como suas implicações para o planejamento pedagógico. Em seguida, discutem-se as possibilidades, desafios e limites éticos da utilização da inteligência artificial no trabalho docente. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os principais argumentos desenvolvidos ao longo do capítulo e refletindo sobre os caminhos futuros da docência na era da inteligência artificial.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter teórico-reflexivo, desenvolvida a partir da análise e da articulação de produções acadêmicas nacionais e internacionais que discutem o planejamento docente, os saberes profissionais da docência, as tecnologias educacionais e a incorporação da inteligência artificial aos processos de ensino e aprendizagem. A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender um fenômeno contemporâneo ainda em processo de consolidação teórica e prática, exigindo diálogo interdisciplinar entre os campos da Didática, da Formação de Professores, das Tecnologias Educacionais e da Inteligência Artificial aplicada à Educação.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente por livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador estabelecer relações, identificar tendências e construir novas interpretações acerca de determinado objeto de investigação. No contexto deste estudo, tal procedimento mostrou-se particularmente pertinente em razão da velocidade com que as tecnologias de inteligência artificial vêm se transformando e impactando o cotidiano escolar.

O percurso analítico foi estruturado em quatro eixos centrais: a compreensão do planejamento como ato pedagógico intencional; a discussão acerca dos saberes docentes e da profissionalidade do professor; a análise das transformações promovidas pelas tecnologias digitais no trabalho pedagógico; e, por fim, a investigação das potencialidades e dos desafios da inteligência artificial generativa para a prática docente contemporânea.

Para tanto, foram mobilizadas contribuições teóricas de autores clássicos da educação, da didática e da formação docente, tais como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Maurice Tardif e Vani Moreira Kenski, articuladas a estudos contemporâneos sobre inteligência artificial e educação desenvolvidos por Neil Selwyn, Wayne Holmes, Ilkka Tuomi, Punya Mishra, Stefania Giannini e documentos produzidos pela UNESCO. Também foram incorporadas produções recentes que discutem o uso pedagógico dos prompts e

os novos letramentos docentes associados à inteligência artificial generativa, ampliando o diálogo entre tradição pedagógica e inovação tecnológica.

Mais do que apresentar respostas definitivas acerca do impacto da inteligência artificial sobre a docência, este estudo busca fomentar reflexões sobre as transformações em curso no planejamento pedagógico e sobre os novos papéis assumidos pelos professores em contextos educacionais cada vez mais mediados por tecnologias digitais inteligentes. Trata-se, portanto, de um exercício de análise crítica e prospectiva, orientado pela compreensão de que as tecnologias educacionais não possuem neutralidade intrínseca, sendo seus efeitos determinados pelas intencionalidades pedagógicas, pelos contextos institucionais e pelas escolhas realizadas pelos sujeitos que delas se apropriam.

3 O PLANEJAMENTO DOCENTE COMO ATO PEDAGÓGICO INTENCIONAL

Muito antes do surgimento das plataformas digitais, dos ambientes virtuais de aprendizagem e das ferramentas de inteligência artificial, o planejamento já se configurava como um dos pilares da atividade docente. Planejar significa antecipar possibilidades, organizar percursos, prever estratégias e construir intencionalmente condições para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e contextualizada. Trata-se, portanto, de um movimento intelectual e pedagógico que ultrapassa a simples organização de conteúdos e cronogramas, envolvendo decisões curriculares, metodológicas, avaliativas e relacionais.

Nesse sentido, Libâneo compreende o planejamento como parte constitutiva da ação pedagógica e elemento indispensável à organização do ensino. Para o autor, o ato de planejar não se restringe ao preenchimento burocrático de documentos institucionais, mas representa um processo contínuo de análise da realidade, definição de objetivos e escolha consciente de estratégias pedagógicas.

> O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 2013, p. 245).

A perspectiva apresentada por Libâneo permite compreender que o planejamento não constitui etapa isolada da prática pedagógica, mas um processo dinâmico e permanentemente revisitado diante das necessidades dos estudantes e das condições concretas do trabalho educativo. Planejar implica observar, interpretar, decidir, avaliar e replanejar continuamente, em um movimento de constante aproximação entre teoria e prática.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Edileuza Fernandes Silva ao discutir o planejamento como instrumento de qualificação do trabalho docente e discente. Para a autora, o

planejamento constitui espaço privilegiado de reflexão pedagógica, permitindo ao professor transformar intencionalidades educativas em ações concretas e articuladas com os objetivos formativos da escola.

> Planejar não significa apenas distribuir conteúdos ao longo do calendário letivo ou definir procedimentos avaliativos. Trata-se de organizar o trabalho pedagógico a partir de objetivos claros, articulando ensino, aprendizagem e avaliação em uma perspectiva de formação integral dos estudantes (Silva, 2017, p. 29).

Ao deslocar o planejamento de uma lógica burocrática para uma perspectiva formativa, Silva reforça a compreensão de que o trabalho docente exige capacidade analítica, tomada de decisão e constante revisão das práticas pedagógicas. Tal entendimento torna-se ainda mais relevante em um contexto marcado pela ampliação do acesso à informação e pela crescente complexidade dos processos educativos.

A discussão sobre planejamento também encontra importante respaldo na obra de Maurice Tardif, especialmente ao analisar os saberes que sustentam a profissão docente. Para o autor, o trabalho do professor mobiliza diferentes conhecimentos oriundos da formação acadêmica, dos currículos, das experiências profissionais e das interações estabelecidas no cotidiano escolar. O planejamento, nesse contexto, constitui um dos espaços privilegiados de articulação desses múltiplos saberes.

> O saber dos professores é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos curriculares e dos experienciais. Esses saberes são mobilizados e transformados continuamente no exercício da profissão docente (Tardif, 2014, p. 36).

A contribuição de Tardif permite compreender que o planejamento não é produto exclusivo de prescrições curriculares ou orientações institucionais, mas resultado da mobilização de conhecimentos construídos ao longo da trajetória profissional do professor. Cada escolha metodológica, cada atividade elaborada e cada estratégia avaliativa refletem experiências acumuladas, valores pedagógicos e interpretações particulares acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Tal perspectiva dialoga diretamente com Paulo Freire, para quem ensinar exige reflexão permanente sobre a prática e compromisso ético com a formação humana dos estudantes. Em oposição a modelos tecnicistas e mecanizados de ensino, Freire defende uma docência marcada pela curiosidade, pela criticidade e pela autonomia intelectual.

> É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela aproximá-lo ao máximo (Freire, 1996, p. 39).

A reflexão freireana evidencia que o planejamento não pode ser compreendido como roteiro rígido e imutável, mas como instrumento aberto à revisão, ao diálogo e às necessidades emergentes do contexto educativo. Planejar, nessa perspectiva, significa também reconhecer a imprevisibilidade dos processos humanos de aprendizagem e a necessidade permanente de reconstrução das estratégias pedagógicas.

Durante grande parte da história da educação escolar, a lousa simbolizou materialmente esse processo de organização do ensino. Nela eram registrados conteúdos, exercícios, sínteses e orientações que estruturavam a dinâmica da sala de aula e expressavam a centralidade do professor na condução do processo educativo. Atualmente, embora os recursos digitais tenham ampliado significativamente as possibilidades didáticas, permanece inalterada a necessidade de intencionalidade pedagógica que sustenta o planejamento docente.

É justamente essa permanência da intencionalidade educativa, associada à transformação das ferramentas disponíveis ao professor, que abre espaço para as discussões sobre tecnologias digitais e inteligência artificial que serão desenvolvidas na próxima seção.

4 DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

As relações entre educação e tecnologia não constituem um fenômeno recente. Em diferentes momentos históricos, novas ferramentas foram incorporadas aos contextos escolares com a promessa de ampliar o acesso ao conhecimento, diversificar estratégias metodológicas e potencializar os processos de ensino e aprendizagem. O livro impresso, o rádio, a televisão, os projetores, os laboratórios de informática, a internet e os ambientes virtuais de aprendizagem representam apenas algumas das tecnologias que, em maior ou menor medida, transformaram a organização do trabalho pedagógico ao longo das últimas décadas.

Entretanto, conforme alerta Kenski (2012), as tecnologias não podem ser compreendidas apenas como instrumentos externos à educação, mas como elementos capazes de modificar formas de interação, produção do conhecimento e organização social. A incorporação de novos recursos tecnológicos altera não apenas os meios utilizados para ensinar, mas também as formas pelas quais professores e estudantes se relacionam com a informação, o tempo e o espaço educativo.

> As tecnologias digitais rompem com a linearidade da informação e ampliam as possibilidades de comunicação, interação e construção coletiva do conhecimento. Sua incorporação à educação exige não apenas domínio técnico, mas novas formas de pensar, organizar e desenvolver as práticas pedagógicas (Kenski, 2012, p. 46).

A reflexão proposta por Kenski evidencia que a inovação educacional não decorre simplesmente da presença de equipamentos ou plataformas digitais nas escolas. A efetiva transformação pedagógica depende

da capacidade dos professores de ressignificarem suas práticas, reinterpretarem metodologias e integrarem criticamente os recursos tecnológicos aos objetivos educacionais previamente definidos.

Essa compreensão aproxima-se das discussões desenvolvidas por José Moran e Lilian Bacich ao analisarem as metodologias ativas e os processos de inovação pedagógica mediados por tecnologias digitais. Para os autores, as tecnologias tornam-se verdadeiramente significativas quando favorecem protagonismo estudantil, personalização da aprendizagem e maior flexibilidade curricular, deslocando o foco do ensino transmissivo para experiências mais participativas e investigativas.

Nesse contexto, a função do professor também se transforma. O docente deixa gradativamente de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de informações para assumir papéis relacionados à mediação, à curadoria e à organização de experiências educativas mais complexas e diversificadas. Essa mudança, contudo, não reduz a importância da docência; ao contrário, amplia a necessidade de planejamento, acompanhamento e intervenção pedagógica qualificada.

Uma perspectiva crítica sobre essa relação entre tecnologia e educação é apresentada por Neil Selwyn. O autor adverte que discursos excessivamente otimistas frequentemente atribuem às tecnologias capacidades quase automáticas de resolver problemas históricos da educação, desconsiderando desigualdades sociais, limitações institucionais e fatores humanos envolvidos nos processos educativos.

Nesse sentido, Selwyn afirma:

> Precisamos abandonar a ideia de que as tecnologias digitais possuem qualidades intrinsecamente transformadoras ou emancipadoras. As tecnologias educacionais sempre operam dentro de contextos sociais, políticos e econômicos específicos e, por isso, seus efeitos jamais podem ser considerados neutros ou inevitáveis (Selwyn, 2017, p. 18).

A advertência do autor mostra-se particularmente relevante diante do entusiasmo que atualmente cerca a inteligência artificial generativa. Embora as novas ferramentas apresentem potencial significativo para apoiar o planejamento, a personalização e a produção de materiais didáticos, sua utilização não elimina desafios relacionados à formação docente, à desigualdade de acesso, à proteção de dados e à qualidade pedagógica dos conteúdos produzidos.

É justamente nesse cenário que a inteligência artificial emerge como uma das tecnologias mais disruptivas da contemporaneidade. Diferentemente de ferramentas digitais tradicionais, que dependem predominantemente de comandos operacionais e procedimentos previamente estruturados, os sistemas baseados em IA generativa são capazes de interpretar linguagem natural, reconhecer padrões, produzir textos, sintetizar informações, gerar imagens e elaborar respostas complexas em tempo real.

No campo educacional, tais possibilidades vêm sendo rapidamente incorporadas às atividades docentes, permitindo a elaboração de sequências didáticas, planos de aula, avaliações, roteiros de estudo,

atividades adaptadas e materiais personalizados para diferentes perfis de estudantes. Essa expansão do uso pedagógico da inteligência artificial tem motivado pesquisadores e organismos internacionais a refletirem sobre seus impactos e potencialidades.

Holmes, Bialik e Fadel (2019) destacam que a inteligência artificial possui potencial para ampliar processos de personalização da aprendizagem, oferecer feedback em tempo real e apoiar professores na tomada de decisões pedagógicas mais informadas. Entretanto, os autores reforçam que a tecnologia deve ser concebida como instrumento complementar ao trabalho docente e não como mecanismo de substituição da ação humana.

Ao discutirem essa perspectiva, afirmam que:

> Artificial intelligence should augment rather than replace teachers. The most promising educational futures are those in which human expertise and machine capabilities work together to support more meaningful, equitable and personalized learning experiences (Holmes; Bialik; Fadel, 2019, p. 28).

A ideia de ampliação das capacidades humanas também está presente nas discussões desenvolvidas pela UNESCO sobre inteligência artificial e educação. O organismo internacional reconhece o potencial transformador das tecnologias generativas, mas destaca a necessidade de políticas públicas, formação docente e diretrizes éticas capazes de orientar sua utilização nos sistemas educacionais.

Segundo a organização:

> Generative AI offers enormous opportunities for education, but these opportunities can only be realized if educators remain at the center of pedagogical decision-making processes and if ethical principles guide the design and implementation of these technologies (UNESCO, 2023, p. 7).

Ao reafirmar a centralidade do professor, a UNESCO contribui para superar narrativas alarmistas que anunciam o desaparecimento da docência diante dos avanços tecnológicos. A questão central deixa de ser se a inteligência artificial substituirá professores e passa a ser como os professores poderão utilizar essas ferramentas para ampliar possibilidades pedagógicas, otimizar processos e fortalecer experiências de aprendizagem mais significativas.

Nesse movimento, observa-se uma mudança importante na própria natureza das interações entre seres humanos e tecnologias digitais. Se durante décadas o domínio técnico de softwares e plataformas representava a principal competência digital exigida dos professores, a emergência da inteligência artificial generativa inaugura um novo cenário, no qual a qualidade das respostas produzidas pelos sistemas passa a depender diretamente da qualidade das orientações fornecidas pelos usuários.

É nesse contexto que emerge o prompt como elemento central das novas práticas pedagógicas mediadas por inteligência artificial, tema que será aprofundado na próxima seção.

5 A EMERGÊNCIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E O SURGIMENTO DO PROMPT

A popularização da inteligência artificial generativa, especialmente a partir de 2022, inaugurou uma nova etapa na relação entre seres humanos e tecnologias digitais. Diferentemente das ferramentas computacionais tradicionalmente utilizadas no ambiente educacional, baseadas predominantemente em comandos operacionais e respostas previamente programadas, os sistemas generativos passaram a produzir textos, imagens, códigos, apresentações e diferentes tipos de conteúdo a partir de interações realizadas em linguagem natural. Tal característica reduziu barreiras técnicas historicamente associadas ao uso de tecnologias digitais e aproximou professores e estudantes de sistemas capazes de dialogar, interpretar solicitações complexas e produzir respostas contextualizadas em tempo real.

Essa mudança deslocou o foco da competência técnica para a competência comunicacional. Se anteriormente a utilização de tecnologias exigia domínio de interfaces, comandos específicos e conhecimentos operacionais relativamente complexos, a inteligência artificial generativa passa a exigir, sobretudo, a capacidade de formular perguntas, definir contextos, estabelecer objetivos e especificar critérios para obtenção dos resultados desejados. Nesse cenário, emerge o conceito de prompt como elemento central da interação entre seres humanos e sistemas inteligentes.

De maneira geral, o prompt pode ser compreendido como a instrução, orientação ou conjunto de comandos fornecidos pelo usuário à inteligência artificial com a finalidade de direcionar a produção de respostas. Mais do que uma simples pergunta, o prompt envolve contexto, intencionalidade, objetivos, restrições, público-alvo e critérios de qualidade que orientam a geração dos conteúdos produzidos pela máquina. A qualidade das respostas, portanto, passa a depender significativamente da qualidade das solicitações realizadas pelo sujeito humano.

Essa transformação representa uma mudança importante para a docência contemporânea. Durante décadas, o conhecimento profissional do professor esteve fortemente associado à seleção de conteúdos, à organização de materiais e à escolha de metodologias adequadas aos objetivos educacionais. Embora tais competências permaneçam indispensáveis, a emergência da inteligência artificial acrescenta uma nova camada de atuação profissional relacionada à capacidade de dialogar estrategicamente com sistemas inteligentes, utilizando-os como ferramentas de apoio ao planejamento e à personalização das experiências educativas.

Nesse contexto, Aragão (2025) destaca que a elaboração de prompts constitui uma competência emergente da cultura digital contemporânea, exigindo clareza de objetivos, domínio conceitual e compreensão pedagógica do contexto em que as respostas serão utilizadas. O autor afasta-se da ideia de

que a inteligência artificial produz automaticamente bons resultados e enfatiza a importância da mediação humana durante todo o processo de interação com os sistemas generativos.

Ao discutir essa questão, Aragão afirma:

> A qualidade das respostas produzidas pelos sistemas de inteligência artificial está diretamente relacionada à qualidade das instruções fornecidas pelos usuários. Elaborar prompts eficientes exige conhecimento do conteúdo, clareza dos objetivos pedagógicos e capacidade de refinar continuamente as solicitações realizadas à ferramenta (Aragão, 2025, p. 41).

A afirmação do autor evidencia que o uso pedagógico da inteligência artificial não reduz a necessidade de conhecimento profissional docente; ao contrário, amplia a importância dos saberes pedagógicos e disciplinares já discutidos por Tardif (2014). Um professor com domínio limitado dos conteúdos curriculares ou dos objetivos de aprendizagem dificilmente conseguirá elaborar prompts suficientemente precisos para produzir materiais adequados às necessidades dos estudantes.

Essa realidade contribui para desconstruir uma das principais preocupações associadas à inteligência artificial na educação: a suposta substituição do professor pelas máquinas. Na prática, quanto mais sofisticadas se tornam as ferramentas tecnológicas, maior tende a ser a necessidade de profissionais capazes de interpretar criticamente seus resultados, identificar inconsistências, adaptar materiais e tomar decisões pedagógicas contextualizadas.

As reflexões propostas pela UNESCO caminham na mesma direção ao defenderem que a inteligência artificial deve ser compreendida como instrumento de ampliação das capacidades humanas e não como mecanismo de automação integral dos processos educativos. O documento publicado em 2023 destaca que a tomada de decisões pedagógicas deve permanecer sob responsabilidade dos educadores, independentemente do nível de sofisticação alcançado pelos sistemas tecnológicos.

Nesse sentido, a organização afirma:

> Generative AI should support teachers rather than replace them. Educational decisions involving curriculum, assessment, inclusion and student wellbeing require human judgement, ethical reflection and contextual understanding that remain beyond the capabilities of current AI systems (UNESCO, 2023, p. 16).

As observações da UNESCO tornam-se particularmente relevantes quando se considera a complexidade dos processos educativos. Questões relacionadas à inclusão, às diferenças culturais, aos aspectos socioemocionais e às necessidades específicas dos estudantes ultrapassam a capacidade de reconhecimento estatístico de padrões realizada pelos algoritmos, exigindo sensibilidade pedagógica, experiência profissional e compreensão contextual por parte dos professores.

Paralelamente, Stefania Giannini, diretora-geral adjunta para a Educação da UNESCO, alerta para a necessidade de preparar os sistemas educacionais para uma convivência ética e crítica com a inteligência artificial, evitando tanto perspectivas alarmistas quanto posturas de aceitação irrestrita das novas tecnologias.

Segundo Giannini: "*The future of education will depend not on whether we use artificial intelligence, but on how we prepare teachers and learners to use it responsibly, critically and creatively in support of human development and social inclusion.*" (Giannini, 2023, p. 5).

A fala da autora desloca o debate do campo tecnológico para o campo pedagógico e formativo. A principal questão deixa de ser a existência da inteligência artificial e passa a ser a formação dos sujeitos responsáveis por sua utilização. Nesse sentido, a formação docente emerge como elemento estratégico para garantir usos éticos, críticos e pedagogicamente consistentes dessas ferramentas.

Essa preocupação também aparece nos estudos desenvolvidos por Mishra, Warr e Islam (2023), especialmente ao discutirem a atualização do modelo TPACK diante da inteligência artificial generativa. Segundo os autores, o conhecimento docente contemporâneo exige cada vez mais a integração entre saberes tecnológicos, pedagógicos e disciplinares, ampliando a necessidade de formação continuada e desenvolvimento profissional permanente.

Os autores afirmam que:

> Generative AI does not diminish the importance of teacher expertise; rather, it increases the need for sophisticated integration of pedagogical, technological and content knowledge in educational practice (Mishra; Warr; Islam, 2023, p. 240).

Essa perspectiva reforça a ideia de que o prompt não deve ser compreendido apenas como comando técnico, mas como expressão de escolhas pedagógicas realizadas pelo professor. Cada solicitação enviada à inteligência artificial carrega concepções de ensino, objetivos de aprendizagem, pressupostos metodológicos e expectativas acerca do processo educativo.

Dessa forma, o prompt passa a assumir papel semelhante ao ocupado historicamente pelo plano de aula, pelo roteiro didático ou pela sequência pedagógica: torna-se instrumento de organização da ação docente e de materialização da intencionalidade educativa. A diferença reside no fato de que, agora, parte desse processo passa a ocorrer em diálogo com sistemas inteligentes capazes de produzir múltiplas possibilidades de resposta em poucos segundos.

A passagem da lousa ao prompt, portanto, não representa a substituição do planejamento tradicional, mas sua expansão para novos territórios tecnológicos e comunicacionais. O professor continua sendo o responsável pela definição dos objetivos, pela seleção dos conteúdos, pela validação das informações e pela

adequação das estratégias às necessidades concretas dos estudantes. O que se transforma são as ferramentas disponíveis para apoiar esse processo.

É justamente essa redefinição do papel docente diante da inteligência artificial que será aprofundada na próxima seção, dedicada à discussão sobre a reinvenção do planejamento pedagógico na era da IA.

6 A REINVENÇÃO DO PLANEJAMENTO DOCENTE NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Ao longo da história da educação, o planejamento docente sempre refletiu as condições materiais, tecnológicas e culturais de cada época. Durante décadas, professores organizaram suas práticas a partir de livros didáticos, cadernos, planos anuais, fichas de atividades e registros manuscritos que estruturavam o cotidiano escolar. Posteriormente, computadores, projetores, ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas digitais passaram a integrar o repertório profissional da docência, ampliando possibilidades de comunicação, acesso à informação e diversificação metodológica. A inteligência artificial generativa representa, nesse percurso histórico, mais um capítulo das transformações tecnológicas que atravessam o trabalho pedagógico, embora com potencial de impacto significativamente mais amplo e acelerado.

Entretanto, compreender a incorporação da inteligência artificial ao planejamento exige afastar interpretações reducionistas que associam tais ferramentas à simples automatização da prática docente. O planejamento pedagógico permanece sendo um processo essencialmente humano, marcado por escolhas éticas, decisões curriculares, interpretações contextuais e conhecimentos construídos ao longo da trajetória profissional do professor. Nenhum algoritmo é capaz de substituir integralmente a compreensão das dinâmicas de uma turma, das especificidades socioculturais dos estudantes ou das demandas afetivas e relacionais presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a inteligência artificial passa a atuar prioritariamente como tecnologia de ampliação das capacidades profissionais docentes. Atividades que anteriormente demandavam longos períodos de busca, organização e adaptação de materiais podem ser realizadas em menor tempo, permitindo que os professores direcionem maiores esforços para aspectos relacionados à mediação pedagógica, ao acompanhamento individualizado e à construção de experiências de aprendizagem mais significativas.

Essa perspectiva encontra respaldo nas discussões desenvolvidas por Holmes e Tuomi (2022), que defendem a utilização da inteligência artificial como ferramenta de apoio às decisões pedagógicas e não como substituta da ação humana nos contextos educativos.

Ao discutirem essa questão, os autores afirmam:

> "As aplicações mais valiosas da inteligência artificial na educação são aquelas que ampliam a inteligência humana e a expertise profissional, em vez de tentarem automatizar ou substituir as relações educacionais e o julgamento pedagógico" (Holmes; Tuomi, 2022, p. 563).

A noção de ampliação das capacidades humanas aproxima-se diretamente das contribuições de Maurice Tardif acerca dos saberes docentes. Se o trabalho do professor é sustentado por conhecimentos disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, a inteligência artificial passa a constituir mais um recurso disponível para potencializar a mobilização desses saberes, sem substituir os processos de interpretação e tomada de decisão inerentes à profissão docente.

Nesse novo cenário, observa-se a emergência de funções profissionais que, embora já estivessem presentes no exercício da docência, passam a adquirir maior centralidade. O professor contemporâneo torna-se progressivamente curador de informações, designer de experiências de aprendizagem, mediador de interações e avaliador crítico dos conteúdos produzidos pelos sistemas inteligentes. A simples transmissão de informações perde espaço para atividades relacionadas à contextualização, à interpretação e à atribuição de significado aos conhecimentos produzidos e compartilhados em ambientes digitais.

Moran e Bacich (2018) argumentam que os processos educacionais contemporâneos exigem cada vez mais profissionais capazes de criar ambientes flexíveis, colaborativos e centrados na aprendizagem ativa dos estudantes. Nesse contexto, as tecnologias digitais deixam de ocupar posição periférica e passam a integrar o próprio desenho das experiências educativas.

Os autores destacam que:

> O professor assume cada vez mais o papel de orientador, mentor, curador e mediador de percursos personalizados de aprendizagem, articulando diferentes metodologias, tecnologias e estratégias pedagógicas em função dos objetivos educacionais pretendidos (Bacich; Moran, 2018, p. 18).

Embora a afirmação tenha sido formulada antes da popularização da inteligência artificial generativa, ela adquire especial relevância diante das transformações atuais. O uso pedagógico da IA intensifica precisamente essas funções relacionadas à curadoria, à mediação e à personalização dos processos educativos.

Na prática cotidiana, isso significa que um professor pode utilizar sistemas de inteligência artificial para elaborar diferentes versões de uma mesma atividade, adaptar textos para estudantes com níveis distintos de proficiência leitora, construir roteiros de estudo personalizados, produzir instrumentos avaliativos diversificados ou gerar exemplos contextualizados às realidades socioculturais das turmas. Tais possibilidades ampliam significativamente as condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferenças individuais dos estudantes.

Contudo, a ampliação das possibilidades não elimina a necessidade de avaliação crítica dos materiais produzidos pela inteligência artificial. Respostas incorretas, informações desatualizadas, vieses

algorítmicos e inadequações pedagógicas permanecem presentes nos sistemas generativos, exigindo constante supervisão humana durante todo o processo de utilização dessas ferramentas.

Nesse sentido, Selwyn (2017) adverte que a adoção de tecnologias educacionais deve ser acompanhada de permanente reflexão crítica acerca de seus impactos sociais, políticos e pedagógicos. A simples disponibilidade tecnológica não garante melhorias automáticas nos processos educativos nem substitui a necessidade de formação docente adequada.

Segundo o autor: "A questão mais importante não é perguntar o que as tecnologias podem fazer pela educação, mas compreender quais tipos de educação e quais interesses sociais estão sendo promovidos por meio dessas tecnologias." (Selwyn, 2017, p. 22).

A reflexão proposta por Selwyn torna-se particularmente relevante diante da crescente influência de grandes empresas de tecnologia sobre os sistemas educacionais contemporâneos. A adoção acrítica de ferramentas de inteligência artificial pode contribuir para processos de padronização curricular, dependência tecnológica e redução da autonomia profissional docente, caso não seja acompanhada de formação crítica e participação ativa dos educadores nas decisões institucionais.

É justamente por essa razão que a UNESCO (2023) enfatiza a necessidade de políticas de formação continuada voltadas ao desenvolvimento de competências relacionadas ao uso ético e pedagógico da inteligência artificial. Não se trata apenas de ensinar professores a utilizar ferramentas tecnológicas, mas de possibilitar a compreensão de seus limites, potencialidades e implicações sociais.

Sob essa perspectiva, o prompt passa a assumir papel semelhante ao do planejamento tradicional. Ambos exigem clareza de objetivos, conhecimento do público-alvo, definição de estratégias e avaliação constante dos resultados obtidos. A diferença reside no fato de que, agora, o professor dialoga não apenas com livros, currículos e materiais didáticos, mas também com sistemas inteligentes capazes de produzir inúmeras alternativas pedagógicas em tempo reduzido.

A imagem da lousa e a imagem do prompt, portanto, não devem ser compreendidas como símbolos de ruptura, mas de continuidade histórica. A lousa permanece representando a intencionalidade pedagógica, a organização do ensino e a centralidade da ação docente. O prompt, por sua vez, simboliza a ampliação das ferramentas disponíveis ao professor para concretizar essas mesmas finalidades educativas em um contexto tecnológico profundamente distinto daquele que caracterizou grande parte do século XX.

Assim, a verdadeira reinvenção do planejamento docente não reside na substituição da experiência profissional pelas respostas produzidas pela inteligência artificial, mas na capacidade dos educadores de integrarem criticamente essas tecnologias aos seus saberes pedagógicos, preservando a autonomia intelectual e a centralidade da mediação humana nos processos de ensino e aprendizagem.

7 DESAFIOS ÉTICOS E LIMITES DA AUTOMAÇÃO PEDAGÓGICA

Se, por um lado, a inteligência artificial amplia possibilidades de personalização da aprendizagem, otimização do planejamento e diversificação metodológica, por outro, sua incorporação aos contextos educativos também suscita importantes desafios éticos, pedagógicos e sociais. A rapidez com que essas tecnologias vêm sendo incorporadas ao cotidiano escolar exige que professores, gestores e sistemas educacionais desenvolvam mecanismos de reflexão crítica capazes de orientar sua utilização de maneira responsável e alinhada aos princípios da educação democrática.

Entre as principais preocupações encontra-se a possibilidade de reprodução e ampliação de vieses presentes nos dados utilizados para treinamento dos sistemas de inteligência artificial. Algoritmos aprendem a partir de grandes volumes de informações produzidas socialmente e, consequentemente, podem reproduzir desigualdades históricas relacionadas a gênero, raça, classe social, idioma e cultura. No campo educacional, tais limitações podem influenciar desde a produção de materiais didáticos até recomendações pedagógicas e processos avaliativos.

Ao discutir a relação entre inteligência artificial e educação, a UNESCO alerta para a necessidade de supervisão humana permanente sobre os resultados produzidos pelos sistemas generativos. A preocupação apresentada pela organização evidencia que a utilização da inteligência artificial na educação não constitui uma questão exclusivamente técnica, mas profundamente ética e política. O professor permanece sendo o responsável pela validação dos conteúdos produzidos, pela adequação das propostas pedagógicas às necessidades dos estudantes e pela garantia de que os princípios da inclusão e da equidade sejam preservados.

Outro aspecto relevante refere-se à proteção de dados e à privacidade de estudantes e professores. A crescente utilização de plataformas digitais e sistemas inteligentes implica a coleta e o processamento de grandes quantidades de informações pessoais, acadêmicas e comportamentais, exigindo atenção às legislações vigentes e às diretrizes relacionadas à segurança da informação.

Paralelamente, emerge a preocupação com possíveis processos de dependência tecnológica e redução da autonomia intelectual docente. A utilização indiscriminada da inteligência artificial pode conduzir a práticas pedagógicas excessivamente padronizadas ou à substituição da reflexão crítica por respostas prontas produzidas pelos algoritmos. Nesse sentido, a tecnologia deixa de atuar como instrumento de ampliação das capacidades humanas e passa a exercer papel limitador da criatividade e da autoria pedagógica.

Neil Selwyn chama atenção para a necessidade de questionar permanentemente os interesses que orientam o desenvolvimento e a disseminação das tecnologias educacionais:

> "A tecnologia educacional nunca se resume simplesmente à melhoria da aprendizagem. Ela está sempre vinculada a interesses econômicos, políticos e ideológicos mais amplos, que precisam ser examinados criticamente, e não aceitos de forma acrítica" (Selwyn, 2017, p. 25).

A advertência do autor torna-se particularmente pertinente diante do protagonismo assumido por grandes corporações tecnológicas na oferta de soluções educacionais baseadas em inteligência artificial. A adoção dessas ferramentas deve ocorrer de maneira consciente, transparente e subordinada aos objetivos educacionais definidos pelas instituições e pelos profissionais da educação.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que a principal questão não reside em decidir se a inteligência artificial deve ou não fazer parte da educação, mas em definir sob quais princípios, finalidades e limites sua utilização será orientada. A centralidade da ação docente, da autonomia profissional e da formação humana permanece sendo condição indispensável para que a tecnologia efetivamente contribua para o fortalecimento dos processos educativos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica do planejamento docente revela que ensinar sempre implicou organizar, selecionar, antecipar e refletir sobre possibilidades de aprendizagem. Da lousa aos livros didáticos, dos projetores aos ambientes virtuais de aprendizagem, cada transformação tecnológica provocou mudanças nas formas de ensinar sem, contudo, eliminar a centralidade da ação pedagógica do professor. A emergência da inteligência artificial generativa insere-se nesse movimento histórico de reinvenção permanente da docência.

Ao longo deste capítulo, buscou-se demonstrar que a inteligência artificial não representa a substituição do professor nem a automatização integral do trabalho pedagógico. Ao contrário, a incorporação dessas ferramentas evidencia a importância dos saberes docentes, da intencionalidade pedagógica e da capacidade de mediação profissional descritas por autores como Libâneo, Tardif e Freire. Quanto mais sofisticadas se tornam as tecnologias educacionais, maior tende a ser a necessidade de profissionais capazes de interpretar criticamente informações, contextualizar conhecimentos e tomar decisões éticas e pedagogicamente fundamentadas.

Nesse contexto, o prompt emerge como uma nova linguagem profissional da docência contemporânea. Mais do que um comando técnico, ele representa a materialização de escolhas pedagógicas, objetivos formativos e concepções de ensino que continuam sendo definidos pelo professor. Assim como o plano de aula, a sequência didática e os instrumentos avaliativos expressam intencionalidades educativas, os prompts também passam a refletir conhecimentos disciplinares, saberes experienciais e decisões metodológicas construídas ao longo da trajetória profissional docente.

As discussões desenvolvidas permitem afirmar que a verdadeira transformação promovida pela inteligência artificial não reside na substituição da docência, mas na ampliação das possibilidades de planejamento, personalização e inovação pedagógica. O professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos para assumir, de maneira ainda mais intensa, funções relacionadas à curadoria, à mediação, ao design de experiências de aprendizagem e à avaliação crítica das informações produzidas pelos sistemas inteligentes.

A passagem da lousa ao prompt, portanto, não simboliza o abandono das bases históricas do planejamento docente, mas sua atualização diante das demandas educacionais do século XXI. A lousa permanece representando a intencionalidade pedagógica, a reflexão crítica e a organização do ensino; o prompt, por sua vez, simboliza as novas possibilidades de diálogo entre inteligência humana e inteligência artificial em favor de experiências educativas mais significativas, inclusivas e contextualizadas.

Mais do que aprender a utilizar novas ferramentas, o desafio contemporâneo da educação consiste em garantir que a tecnologia permaneça subordinada aos princípios éticos, humanistas e democráticos que historicamente orientam a prática educativa. Afinal, embora os instrumentos mudem, permanece inalterada a essência da docência: formar sujeitos capazes de compreender, transformar e humanizar o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rômulo Gois de. **Cartilha de prompts**: o uso de inteligência artificial generativa no planejamento pedagógico do ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

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

FEENBERG, Andrew. **Transforming technology**: a critical theory revisited. Oxford: Oxford University Press, 2002.

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

GIANNINI, Stefania. **Generative AI and the Future of Education**. Paris: UNESCO, 2023.

HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles. **Artificial Intelligence in Education**: promises and implications for teaching and learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. State of the art and practice in AI in education. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 542-570, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MISHRA, Punya; WARR, Michael; ISLAM, Rozina. TPACK in the age of ChatGPT and generative AI. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, v. 39, n. 4, p. 235-251, 2023.

MORAN, José. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SELWYN, Neil. **Education and Technology**: key issues and debates. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2017.

SILVA, Edileuza Fernandes. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017. p. 25-38.

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

UNESCO. **Guidance for Generative AI in Education and Research**. Paris: UNESCO, 2023.

PROMPTS PEDAGÓGICOS: NOVAS COMPETÊNCIAS DOCENTES NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

PEDAGOGICAL PROMPTS: NEW TEACHING COMPETENCIES IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-065

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim - PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894893318107621

Raquel Pinho dos Santos
Graduação: Filosofia
Faculdade Evangélica do Meio Norte - Coroatá - MA
E-mail: raquelcienciaetecnologia@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2051544470914279

Adones Rosalidia de Meneses
Mestrado em Geografia
Boa Vista - Roraima
E-mail: adones.lidia@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8866512112690122

Cristina Pereira da Silva Sousa
Especialização
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
Santa Inês - Maranhão
E-mail: chistinatop@yahoo.com.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2718393606684214

Johann Early Torres de Alcântara
Especialização
IFPB
João Pessoa - PB
E-mail: johann.backend@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5248040585145584

Maria Elenice Pereira da Silva
Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação – PROFNIT –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB
E-mail: maria.elenice@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0921297025342763

Ana Waléria Costa dos Santos
Especialização em Metodologia Inovadoras aplicadas a educação: Ensino de Ciências Humanas
IESF (Instituto de Ensino Superior Franciscano)
Codó - MA
E-mail: anacostaw1965@gmail.com
Lattes: lattes.cnpq.br/8822846388318234

Luciano João da Silva
Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7521338210112105

Franciele Raquel Hickmann
Graduanda em Matemática
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
Barra Velha - SC
E-mail: franciele.rh@aluno.ifsc.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3487839448153926

Graciele Castro Silva
Administração
UNIC - Universidade de Cuiabá
E-mail: gracielecastrosilva@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5221479598032612

Resumo

A expansão das Inteligências Artificiais generativas no contexto educacional tem provocado transformações significativas nas práticas pedagógicas e nas formas de produção, mediação e circulação do conhecimento. Nesse cenário, os prompts emergem não apenas como comandos técnicos destinados à interação com sistemas inteligentes, mas como novas práticas de linguagem, autoria e mediação pedagógica, exigindo dos professores competências até então pouco exploradas nos processos de formação inicial e continuada. O presente estudo objetiva discutir as novas competências docentes relacionadas ao uso pedagógico da Inteligência Artificial, com especial atenção à engenharia de prompts como estratégia de planejamento, personalização da aprendizagem, produção de materiais didáticos e desenvolvimento de experiências educacionais mais significativas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em autores que discutem tecnologias digitais, formação docente, multiletramentos e Inteligência Artificial na educação. Os resultados indicam que a incorporação crítica e ética da IA demanda o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas, críticas, éticas e criativas, reforçando a necessidade de atualização dos processos formativos destinados aos profissionais da educação. Conclui-se que os prompts pedagógicos tendem a consolidar-se como uma competência profissional emergente, reposicionando o papel do professor como mediador, curador e designer de experiências de aprendizagem na cultura digital.

Palavras-chave: Competências digitais; Educação básica; Formação docente; Inteligência Artificial; Prompts pedagógicos.

Abstract

The expansion of generative Artificial Intelligence in educational contexts has brought significant transformations to pedagogical practices and to the ways knowledge is produced, mediated, and disseminated. In this scenario, prompts emerge not merely as technical commands for interacting with intelligent systems, but as new practices of language, authorship, and pedagogical mediation, requiring teachers to develop competencies that have received limited attention in both initial and continuing teacher education programs. This study aims to discuss the new teaching competencies related to the pedagogical use of Artificial Intelligence, with particular emphasis on prompt engineering as a strategy for instructional planning, learning personalization, the production of educational materials, and the development of more meaningful learning experiences. Methodologically, this is a bibliographic and documentary study grounded in authors who investigate digital technologies, teacher education, multiliteracies, and Artificial Intelligence in education. The findings indicate that the critical and ethical integration of AI requires the development of technical, pedagogical, critical, ethical, and creative competencies, reinforcing the need to update teacher education processes. It is concluded that pedagogical prompts are likely to become an emerging professional competency, repositioning teachers as mediators, curators, and designers of learning experiences within digital culture.

Keywords: Artificial Intelligence; Basic education; Digital competencies; Pedagogical prompts; Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas que caracterizam as primeiras décadas do século XXI vêm produzindo profundas alterações nas formas de comunicação, acesso à informação, produção do conhecimento e organização das práticas sociais. A consolidação da cultura digital, a expansão da conectividade e a crescente integração entre sujeitos e tecnologias configuram um cenário educacional significativamente distinto daquele para o qual grande parte dos professores foi inicialmente formada. Se anteriormente a escola ocupava posição privilegiada na transmissão do conhecimento, atualmente divide esse espaço com múltiplos ambientes digitais, plataformas, redes sociais e sistemas inteligentes capazes de produzir conteúdos, responder perguntas e interagir com usuários em linguagem natural.

Nesse contexto, a emergência das Inteligências Artificiais generativas representa um dos fenômenos tecnológicos mais impactantes da contemporaneidade. Ferramentas capazes de produzir textos, imagens, códigos, vídeos e diferentes conteúdos multimodais passaram a integrar rapidamente o cotidiano de estudantes, professores e instituições educacionais, suscitando debates acerca de suas potencialidades, limites e implicações éticas. Segundo a UNESCO, a incorporação da Inteligência Artificial à educação possui potencial para ampliar oportunidades de aprendizagem, personalizar experiências educativas e apoiar práticas pedagógicas inovadoras, desde que acompanhada de princípios éticos, transparência e supervisão humana qualificada.

Mais do que uma inovação tecnológica, a Inteligência Artificial inaugura novas formas de interação entre seres humanos e sistemas computacionais. Diferentemente das tecnologias digitais anteriores, centradas predominantemente na busca e recuperação de informações, as Inteligências Artificiais generativas operam por meio da produção de respostas contextualizadas, construídas a partir de interações linguísticas estabelecidas pelos usuários. Nesse sentido, a qualidade, a precisão e a relevância das respostas produzidas passam a depender, em grande medida, da qualidade dos comandos fornecidos aos sistemas, os chamados *prompts*.

Embora frequentemente compreendidos apenas como instruções técnicas ou comandos operacionais, os *prompts* assumem crescente relevância pedagógica ao demandarem habilidades relacionadas à linguagem, à argumentação, à definição de objetivos, à contextualização e à curadoria da informação. Conforme discutem Denis Ramón Fúnes Flores, os prompts podem ser compreendidos como práticas emergentes de letramento, envolvendo escolhas discursivas, posicionamentos enunciativos e processos de negociação de sentidos entre sujeitos e sistemas algorítmicos. Nessa perspectiva, elaborar um prompt deixa de ser um ato meramente técnico para constituir-se como uma prática complexa de produção de linguagem e mediação do conhecimento.

Tal compreensão aproxima-se das discussões desenvolvidas por Roxane Rojo acerca dos multiletramentos e das múltiplas linguagens que caracterizam a cultura digital contemporânea. Em um cenário marcado pela multimodalidade, pela convergência midiática e pela circulação de informações em diferentes suportes, torna-se insuficiente restringir a formação docente ao domínio instrumental das tecnologias. Faz-se necessário desenvolver competências que permitam aos professores compreender criticamente os processos algorítmicos, interpretar resultados produzidos por sistemas inteligentes e utilizar tais recursos de maneira ética e pedagogicamente significativa.

As discussões acerca dos novos letramentos digitais também encontram respaldo em Colin Lankshear e Michele Knobel, para os quais as práticas de leitura e escrita contemporâneas ultrapassam os limites do texto tradicional e passam a incorporar dinâmicas colaborativas, multimodais e participativas. A

interação com sistemas de Inteligência Artificial amplia ainda mais essa complexidade ao inserir a coautoria humano-máquina como elemento constitutivo dos processos comunicacionais e educativos.

Sob a perspectiva da formação docente, tais transformações impõem desafios importantes. Conforme argumenta Philippe Perrenoud, ensinar exige o desenvolvimento contínuo de competências capazes de responder às mudanças sociais e às novas demandas profissionais. De forma semelhante, Francisco Imbernón destaca que a formação docente precisa acompanhar as transformações culturais e tecnológicas da sociedade, superando modelos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e avançando em direção a práticas mais reflexivas, colaborativas e inovadoras.

Além disso, a incorporação da Inteligência Artificial ao cotidiano escolar não elimina a centralidade da mediação humana no processo educativo. Pelo contrário, reforça a necessidade de professores capazes de interpretar criticamente as respostas produzidas pelos sistemas, identificar vieses, reconhecer limitações e promover processos de aprendizagem contextualizados e significativos. Conforme alerta Neil Selwyn, tecnologias educacionais não são neutras, estando sempre associadas a interesses, valores e visões de mundo que precisam ser permanentemente problematizados no ambiente escolar.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de discutir quais competências profissionais se tornam necessárias para que professores utilizem a Inteligência Artificial de forma crítica, ética e pedagogicamente relevante. Mais especificamente, torna-se pertinente compreender de que maneira os *prompts pedagógicos* podem constituir-se como uma nova competência docente, relacionada não apenas ao domínio tecnológico, mas também às dimensões pedagógica, ética, crítica e criativa da profissão.

Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir as novas competências docentes associadas ao uso pedagógico da Inteligência Artificial, com especial atenção ao papel dos *prompts* como práticas emergentes de linguagem, planejamento e mediação pedagógica. Especificamente, busca-se compreender a relação entre Inteligência Artificial e docência contemporânea, analisar os *prompts* como novos letramentos digitais e discutir as competências profissionais necessárias para sua utilização crítica e significativa na educação básica.

Para tanto, o presente capítulo, encontra-se organizado em cinco seções, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, discute-se a relação entre Inteligência Artificial e a reconfiguração do trabalho docente na cultura digital. Em seguida, analisa-se o prompt como prática emergente de letramento e mediação pedagógica. Posteriormente, são apresentadas e discutidas as novas competências docentes relacionadas ao uso da Inteligência Artificial, bem como suas possibilidades de aplicação no contexto da educação básica. Por fim, abordam-se os desafios, limites e implicações éticas decorrentes da incorporação dessas tecnologias aos processos educativos contemporâneos.

2 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A RECONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA

As transformações tecnológicas associadas à expansão da cultura digital vêm alterando profundamente os modos de ensinar, aprender, comunicar e produzir conhecimento. A escola, historicamente reconhecida como principal espaço de acesso e legitimação dos saberes socialmente produzidos, passou a compartilhar essa função com múltiplos ambientes digitais, plataformas interativas e sistemas inteligentes capazes de disponibilizar informações em tempo real e em diferentes formatos. Nesse contexto, compreender os impactos da Inteligência Artificial sobre a docência exige reconhecer que as tecnologias não atuam apenas como ferramentas externas ao processo educativo, mas como elementos constitutivos das novas formas de sociabilidade e produção cultural.

Ao analisar a constituição da sociedade contemporânea, Manuel Castells afirma que vivemos em uma sociedade em rede, caracterizada pela centralidade dos fluxos informacionais, pela conectividade permanente e pela reorganização das relações sociais a partir das tecnologias digitais. Segundo o autor, "as redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades" (Castells, 2019, p. 565), influenciando não apenas a economia e a política, mas também os processos educativos e as formas de construção do conhecimento. Nesse cenário, o acesso à informação deixa de ser privilégio das instituições formais de ensino e passa a integrar o cotidiano dos sujeitos em diferentes espaços e temporalidades.

Essa mudança altera significativamente o papel historicamente atribuído ao professor. Se durante grande parte do século XX a docência esteve associada à transmissão e organização dos conteúdos, a abundância informacional e a ubiquidade das tecnologias digitais deslocam o foco da simples disponibilização do conhecimento para sua mediação crítica, contextualização e problematização. Conforme observa Pierre Lévy, a emergência da cibercultura inaugura um novo regime de produção intelectual baseado na inteligência coletiva, no compartilhamento e na colaboração entre sujeitos conectados em rede.

Para Lévy (1999, p. 171), "ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade". A afirmação do autor ganha novos contornos diante da expansão das Inteligências Artificiais generativas, uma vez que a construção do conhecimento passa a envolver não apenas interações entre indivíduos, mas também processos colaborativos entre seres humanos e sistemas computacionais capazes de produzir textos, sintetizar informações e gerar conteúdos multimodais.

Nesse contexto, a Inteligência Artificial emerge como uma das tecnologias mais disruptivas da contemporaneidade. Diferentemente dos mecanismos tradicionais de busca, que operavam predominantemente pela recuperação de conteúdos previamente disponíveis, as ferramentas generativas produzem respostas originais, contextualizadas e adaptadas às demandas dos usuários, ampliando significativamente as possibilidades de interação entre sujeitos e máquinas. Segundo relatório da UNESCO, a Inteligência Artificial possui potencial para personalizar experiências educacionais, ampliar o acesso ao

conhecimento e apoiar professores em atividades relacionadas ao planejamento, avaliação e acompanhamento das aprendizagens, desde que sua utilização esteja orientada por princípios éticos e pedagógicos claramente definidos.

No documento *Guidance for Generative AI in Education and Research*, a UNESCO (2023, p. 7) afirma que: "a Inteligência Artificial generativa oferece oportunidades significativas para apoiar o ensino, a aprendizagem e a pesquisa, mas exige salvaguardas adequadas para proteger a autonomia humana, a diversidade cultural e a equidade educacional."

A preocupação apresentada pelo organismo internacional evidencia que a discussão acerca da Inteligência Artificial na educação não pode restringir-se aos aspectos técnicos da inovação, exigindo reflexão sobre seus impactos sociais, éticos e pedagógicos.

De forma semelhante, Wayne Holmes e colaboradores defendem que a Inteligência Artificial deve ser compreendida menos como uma tecnologia destinada à substituição do professor e mais como um recurso capaz de ampliar as possibilidades de mediação pedagógica e personalização da aprendizagem. Para Holmes et al. (2022), os sistemas inteligentes podem auxiliar na identificação de dificuldades de aprendizagem, na adaptação de materiais didáticos e na oferta de feedbacks personalizados, permitindo que os professores concentrem seus esforços em atividades de maior complexidade cognitiva e relacional.

Essa perspectiva distancia-se dos discursos tecnodeterministas que, ciclicamente, anunciam a substituição da docência pelas tecnologias emergentes. Ao contrário, diversos estudos apontam que a incorporação de ferramentas digitais tende a ampliar a relevância da mediação humana, sobretudo em atividades que envolvem interpretação, sensibilidade pedagógica, ética e tomada de decisão contextualizada. Como afirma José Moran, as tecnologias possuem potencial para enriquecer os processos educativos, mas não substituem a dimensão humana da aprendizagem, sendo o professor responsável pela criação de experiências significativas e pela construção de vínculos pedagógicos.

Moran (2018, p. 11) destaca que: "as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento, mas exigem professores mais preparados para orientar, acompanhar e personalizar os processos de aprendizagem."

Essa constatação torna-se particularmente relevante diante da crescente utilização das Inteligências Artificiais generativas pelos estudantes da educação básica e superior.

Contudo, a incorporação dessas tecnologias também impõe desafios importantes à profissão docente. Conforme alerta Neil Selwyn, as tecnologias educacionais não são neutras, carregando consigo interesses econômicos, políticos e ideológicos que precisam ser permanentemente problematizados. Para o autor, "a tecnologia nunca é apenas tecnologia" (Selwyn, 2017, p. 15), mas um artefato social produzido

em contextos históricos específicos e atravessado por relações de poder, desigualdades e disputas simbólicas.

Tal perspectiva torna-se especialmente relevante quando se consideram os vieses algorítmicos presentes nos sistemas de Inteligência Artificial, a opacidade dos modelos computacionais e a reprodução de desigualdades digitais já existentes na sociedade. A utilização acrítica dessas ferramentas pode favorecer processos de homogeneização cultural, disseminação de informações incorretas e reforço de estereótipos historicamente consolidados.

Nessa direção, Emily M. Bender e colaboradores alertam para os riscos associados à compreensão equivocada dos grandes modelos de linguagem como sistemas capazes de compreender o mundo ou produzir conhecimento de forma autônoma. Segundo as autoras, tais sistemas operam predominantemente a partir da identificação de padrões estatísticos presentes nos dados utilizados durante seu treinamento, não possuindo intencionalidade, consciência ou compreensão semântica dos conteúdos produzidos.

Em um dos textos mais influentes sobre o tema, Bender et al. (2021, p. 617) afirmam que: "os modelos de linguagem são papagaios estocásticos, capazes de recombinar padrões linguísticos sem qualquer compreensão dos significados envolvidos."

A metáfora proposta pelas autoras reforça a necessidade de supervisão humana qualificada e evidencia que a qualidade das interações com sistemas inteligentes depende diretamente das competências críticas dos usuários.

Diante desse cenário, a docência contemporânea passa por um processo de reconfiguração que ultrapassa a simples incorporação de novas ferramentas tecnológicas. O professor deixa progressivamente de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos para assumir funções relacionadas à curadoria da informação, à mediação crítica, ao design de experiências de aprendizagem e à orientação ética dos estudantes diante da crescente complexidade do ecossistema digital.

Tal movimento aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Vani Moreira Kenski, para quem as tecnologias digitais exigem novas formas de ensinar e aprender, baseadas na colaboração, na autoria e na construção coletiva do conhecimento. Segundo Kenski (2012, p. 66), "as tecnologias digitais modificam as formas de pensar, agir, comunicar e aprender", exigindo que os processos formativos destinados aos professores acompanhem as transformações culturais e sociais da contemporaneidade.

Nesse contexto, emerge a necessidade de novas competências profissionais capazes de articular conhecimentos pedagógicos, tecnológicos, éticos e críticos. Entre essas competências, destaca-se a capacidade de dialogar com sistemas inteligentes por meio da elaboração de comandos contextualizados, objetivos e pedagogicamente intencionais, fenômeno que passa a ser conhecido como engenharia de prompts e que será discutido na seção seguinte como uma das expressões mais recentes dos letramentos digitais contemporâneos.

3 O PROMPT COMO NOVO LETRAMENTO DIGITAL

A popularização das Inteligências Artificiais generativas introduziu no cotidiano educacional uma prática até então pouco explorada pelos processos formativos tradicionais: a elaboração de comandos linguísticos capazes de orientar sistemas computacionais na produção de respostas contextualizadas. Embora frequentemente compreendido como um simples mecanismo operacional, o *prompt* constitui, na realidade, uma prática complexa de linguagem, negociação de sentidos e construção discursiva, mobilizando competências que extrapolam o domínio técnico e aproximam-se dos debates contemporâneos sobre multiletramentos, autoria e mediação pedagógica.

De forma geral, denomina-se *prompt* o conjunto de instruções fornecidas pelo usuário a um sistema de Inteligência Artificial com a finalidade de orientar a geração de textos, imagens, códigos, resumos, planos de aula ou quaisquer outros produtos gerados algoritmicamente. Entretanto, reduzir o prompt a uma simples pergunta ou comando significa ignorar a complexidade cognitiva, linguística e pedagógica envolvida em sua elaboração. Um mesmo sistema pode produzir respostas profundamente distintas dependendo do nível de detalhamento, contextualização, especificidade e intencionalidade presentes no comando elaborado pelo usuário.

Nesse sentido, a interação com sistemas de IA desloca parte do processo de produção textual para uma etapa anterior à própria escrita: a construção do pedido, da orientação e do contexto comunicativo que permitirá ao sistema gerar respostas mais adequadas aos objetivos pretendidos. Elaborar um bom prompt passa a exigir clareza argumentativa, capacidade de definição de objetivos, compreensão do contexto, conhecimento do público-alvo e domínio dos gêneros discursivos envolvidos na atividade proposta.

Essa compreensão encontra respaldo nas discussões desenvolvidas por Denis Ramón Fúnes Flores ao investigar as práticas emergentes de letramento mediadas por Inteligência Artificial no ensino de línguas. Para o autor, os prompts devem ser compreendidos como dispositivos de mediação discursiva, responsáveis por estabelecer as condições de produção dos sentidos nas interações entre sujeitos e sistemas inteligentes. Conforme afirma: "o prompt — comando textual que orienta a geração de respostas por sistemas de IA — emerge como uma prática central de letramento emergente"

Mais adiante, o autor amplia essa compreensão ao afirmar que: "longe de ser uma simples instrução técnica, o prompt é um dispositivo discursivo e semiótico que envolve decisões lexicais, estratégias retóricas, conhecimentos metalinguísticos e intenções comunicativas." (FLORES, 2025)

A formulação apresentada por Flores oferece importante contribuição para a área educacional ao deslocar a discussão dos aspectos meramente tecnológicos para o campo dos letramentos e das práticas de linguagem. Sob essa perspectiva, o uso pedagógico da Inteligência Artificial exige competências muito

próximas daquelas tradicionalmente desenvolvidas pela escola: leitura crítica, argumentação, precisão vocabular, contextualização e planejamento textual.

Tal interpretação aproxima-se diretamente das contribuições de Roxane Rojo sobre os multiletramentos e as múltiplas formas de produção de sentidos presentes na cultura digital contemporânea. Para a autora, as práticas de leitura e escrita deixaram de ocorrer exclusivamente por meio da palavra impressa e passaram a incorporar imagens, vídeos, hiperlinks, sons, interatividade e diferentes linguagens que coexistem nos ambientes digitais.

Rojo (2012, p. 13) afirma que: "os multiletramentos apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos."

A interação com sistemas de Inteligência Artificial amplia ainda mais essa multiplicidade ao inserir um novo elemento no processo comunicativo: a negociação de sentidos entre sujeitos humanos e agentes algorítmicos. O estudante e o professor deixam de atuar exclusivamente como produtores ou receptores de conteúdos para assumirem papéis relacionados à curadoria, edição, refinamento e validação das respostas produzidas pelas máquinas.

As discussões propostas por Colin Lankshear e Michele Knobel contribuem significativamente para essa análise. Segundo os autores, os novos letramentos não se caracterizam apenas pela utilização de novas tecnologias, mas principalmente pela emergência de novos *ethos*, novas formas de participação social e novas práticas colaborativas de produção do conhecimento.

Para Lankshear e Knobel (2011), os letramentos digitais contemporâneos são marcados pela participação, pela colaboração, pela circulação em rede e pela autoria compartilhada, elementos que se intensificam significativamente com a chegada das Inteligências Artificiais generativas. A escrita deixa de ser um ato exclusivamente individual e passa a constituir um processo híbrido, envolvendo negociação constante entre intenção humana e produção algorítmica.

Nesse cenário, o próprio conceito de autoria passa a exigir revisão. A elaboração de um texto com apoio da IA envolve sucessivos movimentos de solicitação, refinamento, reescrita, avaliação e validação das respostas produzidas pelo sistema. O sujeito não desaparece do processo autoral, mas assume novas funções relacionadas à curadoria, direção e supervisão da produção textual.

Essa compreensão é desenvolvida por Flores ao afirmar que: "a prática de elaborar prompts pode ser entendida como uma forma de escrita sincrônica assistida, na qual o aprendiz atua como curador, editor e coautor de textos gerados algoritmicamente."

A ideia de coautoria humano-máquina não implica a substituição da criatividade humana, mas sua ressignificação em ambientes digitais caracterizados pela colaboração entre diferentes agentes produtores de linguagem. O professor, nesse contexto, deixa de ocupar exclusivamente a posição de produtor de

conteúdos para atuar também como designer de interações, mediador de processos e organizador das experiências de aprendizagem.

Essa transformação aproxima-se das reflexões de Paulo Freire acerca da educação dialógica e da construção coletiva do conhecimento. Embora desenvolvidas em contexto histórico bastante distinto do atual, as contribuições freireanas permanecem extremamente relevantes ao reafirmarem que ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua produção e reconstrução pelos sujeitos.

Nas palavras do autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47).

Sob essa perspectiva, a utilização pedagógica dos prompts pode constituir importante oportunidade para deslocar os estudantes de uma posição passiva diante da tecnologia para um papel mais ativo, crítico e criativo. O desafio deixa de ser apenas obter respostas rápidas e passa a envolver a formulação de perguntas mais qualificadas, contextualizadas e intelectualmente desafiadoras.

Paradoxalmente, talvez uma das maiores contribuições educacionais da Inteligência Artificial não esteja nas respostas produzidas pelos sistemas, mas na necessidade crescente de ensinar estudantes e professores a elaborarem melhores perguntas. Em um cenário de abundância informacional e produção automatizada de conteúdos, formular problemas relevantes, definir contextos adequados e estabelecer critérios de qualidade passa a constituir uma competência cada vez mais estratégica para a educação do século XXI.

É precisamente nesse ponto que emerge a noção de engenharia de prompts, compreendida não apenas como habilidade técnica relacionada ao uso da Inteligência Artificial, mas como uma competência pedagógica, discursiva e crítica que articula linguagem, intencionalidade educativa e mediação do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma competência profissional emergente, cuja compreensão e desenvolvimento tornam-se cada vez mais relevantes para a formação docente contemporânea.

4 NOVAS COMPETÊNCIAS DOCENTES NA ERA DOS PROMPTS

As transformações tecnológicas sempre produziram impactos sobre a educação e sobre o trabalho docente. A expansão da imprensa, a popularização do rádio, da televisão, dos computadores e da internet exigiram, em diferentes momentos históricos, processos de adaptação e ressignificação das práticas pedagógicas. Contudo, a emergência das Inteligências Artificiais generativas apresenta uma singularidade importante: pela primeira vez, professores e estudantes interagem cotidianamente com sistemas capazes de produzir textos, sintetizar informações, criar imagens e responder perguntas em linguagem natural, aproximando-se de atividades tradicionalmente associadas à cognição humana.

Nesse cenário, torna-se insuficiente compreender a formação docente apenas sob a perspectiva do domínio técnico das ferramentas digitais. A utilização pedagógica da Inteligência Artificial exige um conjunto mais amplo de competências que envolvem aspectos tecnológicos, pedagógicos, éticos, críticos e criativos, redefinindo parcialmente aquilo que significa ensinar em uma sociedade fortemente mediada por algoritmos.

As discussões sobre competências docentes encontram importante referência nos trabalhos de Philippe Perrenoud, para quem a profissionalização da docência exige a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes diante de situações complexas e frequentemente imprevisíveis do cotidiano escolar. Segundo o autor: "uma competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (Perrenoud, 2000, p. 7).

Tal definição torna-se particularmente pertinente diante das novas demandas impostas pela Inteligência Artificial, uma vez que o simples conhecimento técnico sobre o funcionamento das ferramentas não garante, por si só, sua utilização pedagógica qualificada.

Entre as competências emergentes, destaca-se inicialmente a competência técnica e tecnológica, relacionada à compreensão básica sobre o funcionamento dos sistemas de Inteligência Artificial, suas potencialidades e limitações. Isso envolve compreender que as respostas produzidas pelos modelos generativos não resultam de processos de raciocínio ou compreensão semântica, mas da identificação probabilística de padrões linguísticos presentes nos dados utilizados durante seu treinamento.

Conforme alertam Emily M. Bender e colaboradores: "os modelos de linguagem são papagaios estocásticos, capazes de recombinar formas linguísticas sem qualquer compreensão do significado." (Bender et al., 2021, p. 617).

A apropriação crítica dessa limitação torna-se fundamental para evitar a atribuição indevida de autoridade epistemológica às respostas produzidas pelas máquinas e para desenvolver práticas pedagógicas baseadas na validação, conferência e problematização das informações geradas.

Uma segunda dimensão refere-se à **competência pedagógica**, talvez a mais diretamente relacionada ao exercício da docência. A Inteligência Artificial amplia significativamente as possibilidades de personalização da aprendizagem, adaptação curricular, elaboração de materiais didáticos e produção de avaliações diferenciadas. Entretanto, transformar tais possibilidades em experiências educacionais significativas continua sendo responsabilidade essencialmente humana.

Nesse sentido, a elaboração de prompts pedagógicos aproxima-se do planejamento didático tradicional. Ao solicitar à IA a elaboração de uma sequência didática, de uma rubrica avaliativa ou de atividades adaptadas para diferentes perfis de aprendizagem, o professor mobiliza conhecimentos

relacionados aos objetivos educacionais, às características da turma, aos conteúdos curriculares e às metodologias mais adequadas para cada contexto.

Essa perspectiva encontra respaldo nas reflexões de José Moran, para quem o professor contemporâneo assume progressivamente funções relacionadas ao desenho e à gestão de experiências de aprendizagem. Segundo o autor: "o papel principal do professor é ajudar os alunos a interpretar, relacionar e contextualizar informações, transformando-as em conhecimento significativo" (Moran, 2018, p. 4).

A Inteligência Artificial não elimina essa função; ao contrário, amplia sua relevância.

Outra dimensão indispensável corresponde à competência ética, particularmente relevante em tempos de produção automatizada de conteúdos e crescente circulação de desinformação. Questões relacionadas à autoria, aos direitos autorais, ao plágio, à transparência no uso da IA e à proteção de dados pessoais passam a integrar de maneira mais intensa o cotidiano escolar.

Nesse aspecto, a UNESCO destaca que o desenvolvimento e a utilização da Inteligência Artificial devem estar fundamentados em princípios como inclusão, justiça, transparência, responsabilidade e supervisão humana. O documento orientador sobre IA e educação enfatiza que: "a supervisão humana deve permanecer no centro das decisões educacionais apoiadas por Inteligência Artificial" (UNESCO, 2023, p. 8).

Essa orientação reforça a necessidade de que professores compreendam não apenas o funcionamento técnico das ferramentas, mas também suas implicações éticas e sociais.

A docência contemporânea exige ainda o desenvolvimento daquilo que pode ser denominado **competência crítica ou letramento algorítmico crítico**. Em um cenário no qual algoritmos influenciam a circulação de informações, a visibilidade de conteúdos e até mesmo a construção das opiniões públicas, torna-se essencial que professores e estudantes desenvolvam capacidade de questionar as respostas produzidas pelos sistemas inteligentes.

Nesse sentido, Neil Selwyn adverte que as tecnologias educacionais não são neutras, refletindo interesses econômicos, políticos e ideológicos. Para o autor: "a tecnologia educacional deve ser entendida como profundamente social, política e cultural" (Selwyn, 2017, p. 18).

Aplicada ao contexto da Inteligência Artificial, essa reflexão implica reconhecer que algoritmos também produzem exclusões, invisibilidades e vieses que precisam ser identificados e problematizados no ambiente escolar.

As contribuições de Denis Ramón Fúnes Flores reforçam essa perspectiva ao defenderem a necessidade do desenvolvimento de letramentos algorítmicos críticos capazes de enfrentar a colonialidade do saber digital e promover maior justiça linguística e epistemológica. O autor destaca: "os prompts podem

funcionar como catalisadores de autoria, agência e criatividade, mas também revelam tensões epistemológicas entre a técnica automatizada e as pedagogias críticas."

Tal constatação evidencia que o uso da IA na educação não constitui um processo neutro ou exclusivamente técnico, exigindo posicionamentos pedagógicos conscientes e contextualizados.

Por fim, destaca-se a competência criativa e autoral, relacionada à capacidade de explorar a Inteligência Artificial como instrumento de inovação pedagógica e ampliação das possibilidades educativas. A elaboração de roteiros, projetos interdisciplinares, materiais multimodais, trilhas de aprendizagem e recursos personalizados passa a ocorrer de maneira significativamente mais rápida e flexível, permitindo ao professor dedicar maior tempo às atividades de acompanhamento, escuta e mediação pedagógica.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Francisco Imbernón, para quem a formação docente contemporânea deve preparar profissionais capazes de lidar com a incerteza, a complexidade e a constante transformação dos contextos educacionais. Segundo o autor: “a profissão docente necessita formar profissionais capazes de interpretar e atuar em cenários complexos e em permanente mudança" (Imbernón, 2011, p. 28). A Inteligência Artificial parece consolidar definitivamente esse cenário de mudança permanente.

5 POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DOS PROMPTS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Embora grande parte dos debates sobre Inteligência Artificial ainda se concentre em seus aspectos tecnológicos ou em suas implicações éticas, a experiência cotidiana das escolas demonstra que as ferramentas generativas já vêm sendo incorporadas ao planejamento e às práticas pedagógicas de professores das mais diferentes áreas do conhecimento. A questão central, portanto, parece não residir mais em decidir se a Inteligência Artificial fará parte da educação, mas em compreender de que maneira ela poderá ser utilizada para potencializar aprendizagens, reduzir tarefas mecânicas e ampliar oportunidades educativas.

Nesse contexto, os prompts pedagógicos assumem papel estratégico ao funcionarem como mecanismos de tradução entre as intenções educativas do professor e as possibilidades operacionais dos sistemas inteligentes. Um prompt bem elaborado permite ao docente especificar objetivos de aprendizagem, delimitar conteúdos, definir faixa etária, indicar competências da BNCC, selecionar metodologias e estabelecer critérios avaliativos, produzindo respostas significativamente mais adequadas ao contexto escolar.

Entre as aplicações mais recorrentes encontra-se a elaboração de planos de aula e sequências didáticas. A partir de orientações precisas, os sistemas de IA podem sugerir atividades, metodologias, recursos e estratégias diferenciadas, reduzindo o tempo destinado às tarefas operacionais do planejamento

e permitindo maior investimento na análise pedagógica e na adaptação às necessidades específicas das turmas.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Rômulo Gois de Aragão ao propor a utilização da engenharia de prompts como instrumento de apoio ao planejamento docente. O autor afirma que o uso da Inteligência Artificial pode contribuir para tornar as atividades mecânicas da docência menos exaustivas, favorecendo processos de formação continuada e inovação pedagógica.

Além do planejamento, os prompts apresentam elevado potencial para a personalização das experiências de aprendizagem, permitindo a elaboração de materiais em diferentes níveis de complexidade, adaptações curriculares, propostas inclusivas e atividades direcionadas a estudantes com necessidades específicas. Trata-se de uma possibilidade particularmente relevante em contextos educacionais marcados pela heterogeneidade das turmas e pela crescente valorização das práticas inclusivas.

A Inteligência Artificial não substitui a sensibilidade pedagógica do professor, mas pode ampliar significativamente sua capacidade de responder às singularidades presentes em cada contexto educativo. É justamente nessa articulação entre competência humana e potencial computacional que parece residir uma das contribuições mais promissoras da IA para a educação contemporânea.

Outro campo promissor refere-se à construção de instrumentos avaliativos. A elaboração de questões em diferentes níveis cognitivos, a produção de rubricas, critérios de correção e feedbacks personalizados pode ser significativamente potencializada pelo uso da Inteligência Artificial. Em vez de substituir o julgamento profissional do professor, tais recursos tendem a ampliar suas possibilidades de acompanhamento das aprendizagens e de devolutivas mais rápidas e individualizadas aos estudantes.

Essa discussão torna-se particularmente relevante diante das críticas recorrentes aos modelos avaliativos excessivamente padronizados e centrados na mensuração de resultados. A utilização criteriosa dos prompts pode favorecer práticas avaliativas mais formativas, processuais e reflexivas, alinhadas às concepções defendidas por autores como Hoffmann (2018), para quem avaliar implica compreender trajetórias, identificar potencialidades e orientar processos de aprendizagem, e não apenas atribuir notas ou classificar desempenhos.

Da mesma forma, os sistemas generativos podem auxiliar na produção de materiais multimodais e acessíveis, permitindo ao professor solicitar explicações em diferentes níveis de linguagem, exemplos contextualizados, analogias, roteiros para vídeos educativos, propostas gamificadas e adaptações destinadas a estudantes com necessidades específicas. Em um cenário marcado pela diversidade das experiências escolares, essa flexibilidade pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferenças.

Sob essa perspectiva, a Inteligência Artificial aproxima-se das discussões desenvolvidas por José Moran acerca da personalização da aprendizagem e da necessidade de construção de percursos formativos mais flexíveis e centrados nos estudantes. Para o autor: "aprendemos melhor quando combinamos desafios, atividades significativas e personalização dos percursos de aprendizagem" (Moran, 2018, p. 8).

Os prompts pedagógicos podem constituir importante instrumento para viabilizar essa personalização em contextos educacionais frequentemente marcados por restrições de tempo, recursos e número elevado de estudantes por turma.

No campo específico do ensino de Língua Portuguesa e das linguagens, as possibilidades tornam-se ainda mais amplas. É possível solicitar à Inteligência Artificial a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, exercícios contextualizados de análise linguística, propostas de reescrita, atividades voltadas ao desenvolvimento argumentativo ou materiais adaptados aos diferentes níveis de proficiência leitora dos estudantes.

Além disso, a interação com sistemas generativos pode favorecer o desenvolvimento da própria competência linguística dos alunos, na medida em que a elaboração de prompts exige clareza comunicativa, precisão lexical, definição de objetivos e organização do pensamento. O estudante passa a perceber que a qualidade da resposta produzida pela máquina depende diretamente da qualidade da pergunta formulada, deslocando o foco da simples obtenção de informações para a construção de problemas e questões relevantes.

Nesse sentido, as contribuições de Denis Ramón Fúnes Flores mostram-se particularmente relevantes ao afirmarem que: "o prompt transcende sua função instrumental de comando e deve ser compreendido como uma prática de letramento crítico."

O autor acrescenta ainda que: "escrever um prompt não é um ato mecânico, mas uma atividade profundamente linguística, metalinguística e discursiva."

Tal perspectiva amplia significativamente as possibilidades pedagógicas da Inteligência Artificial ao deslocar a atenção das respostas produzidas para os processos cognitivos envolvidos em sua elaboração.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Em vez de assumirem posição passiva diante das tecnologias, os estudantes podem ser incentivados a formular hipóteses, testar comandos, comparar respostas, identificar inconsistências e reconstruir conhecimentos a partir das interações estabelecidas com os sistemas inteligentes. A IA deixa, assim, de ocupar o lugar de fornecedora de respostas prontas para assumir a condição de objeto de investigação, análise e problematização.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Paulo Freire acerca da educação problematizadora e da superação daquilo que o autor denominou educação bancária. Conforme afirma

Freire: "quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados" (Freire, 2005, p. 80).

A utilização crítica dos prompts pode favorecer exatamente esse movimento, estimulando estudantes a questionarem, investigarem e reconstruírem conhecimentos, em vez de apenas consumirem respostas produzidas automaticamente.

Por outro lado, é importante reconhecer que a utilização pedagógica da Inteligência Artificial exige planejamento cuidadoso e objetivos claramente definidos. O simples uso da tecnologia não garante inovação pedagógica nem melhoria dos processos de aprendizagem. Como adverte Vani Moreira Kenski: "não são as tecnologias que revolucionam o ensino, mas a maneira como são utilizadas para mediar a aprendizagem" (Kenski, 2012, p. 46).

Tal afirmação torna-se ainda mais pertinente no contexto das Inteligências Artificiais generativas, cuja facilidade de acesso pode induzir práticas superficiais ou excessivamente automatizadas.

A centralidade da mediação docente permanece, portanto, inalterada. Cabe ao professor definir objetivos, selecionar estratégias, validar informações, contextualizar conteúdos e transformar possibilidades tecnológicas em experiências educativas significativas. A Inteligência Artificial amplia repertórios, acelera processos e diversifica recursos, mas continua sendo a intencionalidade pedagógica humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência das Inteligências Artificiais generativas representa um dos movimentos mais significativos das transformações tecnológicas que atravessam a educação contemporânea. Se, em diferentes momentos históricos, a escola precisou reorganizar suas práticas diante da chegada da imprensa, da televisão, dos computadores e da internet, a incorporação de sistemas capazes de produzir textos, imagens, códigos e diferentes conteúdos em linguagem natural inaugura novos desafios e possibilidades para o trabalho docente.

Ao longo deste estudo, buscou-se discutir as competências profissionais que emergem diante da crescente utilização dos prompts pedagógicos e das ferramentas de Inteligência Artificial na educação básica. As análises realizadas indicam que a interação com sistemas inteligentes não se restringe ao domínio instrumental das tecnologias, exigindo dos professores conhecimentos relacionados à linguagem, aos multiletramentos, à ética digital, à curadoria da informação e à mediação crítica dos processos de aprendizagem.

Nesse contexto, os prompts deixam de ocupar a condição de simples comandos operacionais para assumirem o papel de práticas complexas de letramento e mediação pedagógica. Elaborar um prompt

implica definir objetivos, contextualizar situações, mobilizar repertórios linguísticos, selecionar estratégias discursivas e avaliar criticamente os resultados produzidos pelos sistemas inteligentes. Trata-se, portanto, de uma atividade que articula competências técnicas, pedagógicas e cognitivas, aproximando-se de processos tradicionalmente associados ao planejamento docente e à produção do conhecimento escolar.

As discussões desenvolvidas por Flores (2025), Aragão (2025), Rojo (2012) e Lankshear e Knobel (2011) permitem compreender os prompts como expressões contemporâneas dos novos letramentos digitais e das práticas multimodais que caracterizam a cultura conectada. Nesse sentido, a chamada engenharia de prompts tende a consolidar-se como uma competência profissional emergente, especialmente em contextos educacionais nos quais a interação entre sujeitos e sistemas inteligentes se torna cada vez mais frequente.

Da mesma forma, a literatura analisada evidencia que a expansão da Inteligência Artificial não elimina a centralidade da docência nos processos educativos. Pelo contrário, reforça a importância da mediação humana, da sensibilidade pedagógica e da capacidade crítica diante das limitações, vieses e opacidades presentes nos sistemas algorítmicos. Em um cenário marcado pela abundância informacional e pela produção automatizada de conteúdos, o professor assume funções cada vez mais relacionadas à curadoria, à contextualização e à atribuição de significado às aprendizagens.

As contribuições de autores como Perrenoud (2000), Imbernón (2011), Moran (2018), Kenski (2012) e Selwyn (2017) apontam para a necessidade de revisão dos processos de formação inicial e continuada de professores, incorporando discussões relacionadas às tecnologias digitais, à ética algorítmica e aos letramentos emergentes. Formar professores para a era da Inteligência Artificial não significa apenas ensinar o funcionamento das ferramentas, mas desenvolver condições para que possam utilizá-las de forma crítica, criativa e socialmente responsável.

Por fim, compreende-se que a principal questão colocada pela Inteligência Artificial à educação talvez não seja tecnológica, mas pedagógica. O desafio não consiste em decidir se a escola utilizará ou não essas ferramentas, mas em definir quais princípios, valores e objetivos orientarão sua incorporação aos processos educativos. Em tempos nos quais máquinas aprendem a responder perguntas cada vez mais complexas, talvez a tarefa mais importante da educação permaneça sendo ensinar estudantes e professores a formularem perguntas melhores, mais humanas e mais significativas.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rômulo Gois de. **Cartilha de prompts**: o uso de inteligência artificial generativa no planejamento pedagógico do ensino de história. 2025. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

BENDER, Emily M. et al. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? In: **Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency**. New York: ACM, 2021. p. 610-623.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FLORES, Denis Ramón Fúnes. Quando o prompt ensina: práticas emergentes de letramento com IA no ensino de línguas. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, v. 25, n. 2, p. 124-142, 2025. DOI: 10.47677/gluks.v25i02.534.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. State of the art and practice in AI in education. In: HOLMES, Wayne et al. **Ethics of artificial intelligence in education**: practices, challenges and debates. London: Routledge, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: everyday practices and social learning. 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2017.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. **Recommendation on the ethics of artificial intelligence**. Paris: UNESCO, 2021.

TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS

CONTEMPORARY TRENDS IN CONTINUING EDUCATION: ARTIFICIAL INTELLIGENCE, PEDAGOGICAL INNOVATION, AND EVIDENCE-BASED EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-066

Solange do Rocio da Silva Augusto
Doutoranda em Ciências da Educação pela UNADES
E-mail: solangerocioaugusto@gmail.com

Alessandra Nunes Barbosa Pereira
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: alessandra.mv.pereira@gmail.com

Wanessa Danúbia Rodrigues Correia
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: wanessa_danubia@hotmail.com

Felipe Antonio Xavier Andrade
Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University
E-mail: felipexavier@uol.com.br

Erika Elvira de Araujo Martins
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: erickaelvira@gmail.com

Luis Anderson Antunes
Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação Must University
E-mail: luisaa@sed.sc.gov.br

Eugênio Jesus Santana
Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University
E-mail: eugeniojsant@gmail.com

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar as tendências contemporâneas da formação continuada, discutindo as contribuições da Inteligência Artificial, da inovação pedagógica e da Educação Baseada em Evidências para o desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais nacionais e internacionais publicados, prioritariamente, entre 2020 e 2025. A análise da literatura evidencia que programas de formação continuada baseados em evidências favorecem maior qualidade das práticas pedagógicas, fortalecem a autonomia docente e ampliam a capacidade de integrar

tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem. Os estudos também demonstram que a Inteligência Artificial potencializa a personalização da formação profissional, enquanto a inovação pedagógica promove maior articulação entre teoria e prática. Conclui-se que a formação continuada precisa ser concebida como um processo permanente, colaborativo e fundamentado em evidências científicas, preparando professores para responder criticamente aos desafios da educação na sociedade digital.

Palavras-chave: Educação baseada em evidências; Formação continuada; Inovação pedagógica; Inteligência Artificial.

Abstract

This study aims to analyze contemporary trends in continuing education by discussing the contributions of Artificial Intelligence, pedagogical innovation, and Evidence-Based Education to teachers' professional development. This is a qualitative study, conducted through a bibliographic review based on books, scientific articles, and national and international official documents published mainly between 2020 and 2025. The literature analysis shows that evidence-based continuing education programs contribute to improving the quality of pedagogical practices, strengthening teacher autonomy, and expanding the ability to integrate digital technologies into teaching and learning processes. The studies also demonstrate that Artificial Intelligence enhances the personalization of professional training, while pedagogical innovation promotes a stronger connection between theory and practice. It is concluded that continuing education should be understood as a permanent, collaborative process grounded in scientific evidence, preparing teachers to respond critically to the challenges of education in the digital society.

Keywords: Artificial Intelligence; Continuing Education; Evidence-Based Education; Pedagogical Innovation.

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO

As transformações sociais, científicas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas redefiniram profundamente o exercício da docência, ampliando as exigências relacionadas à formação profissional dos professores. O avanço da Inteligência Artificial, das tecnologias digitais, da cultura de dados e das metodologias inovadoras modificou não apenas os processos de ensino e aprendizagem, mas também as competências necessárias para atuar em contextos educacionais cada vez mais complexos. Nesse cenário, a formação continuada deixa de representar uma atividade complementar e passa a constituir elemento estruturante do desenvolvimento profissional docente, permitindo atualização permanente, inovação pedagógica e fortalecimento da qualidade da educação. Conforme afirma António Nóvoa (2022), a

profissão docente exige processos contínuos de aprendizagem capazes de acompanhar as rápidas mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea.

Entre as principais tendências observadas na formação continuada destaca-se a incorporação da Inteligência Artificial aos processos de desenvolvimento profissional. Ferramentas inteligentes permitem personalizar percursos formativos, analisar necessidades individuais de aprendizagem, oferecer *feedback* automatizado, organizar recursos didáticos e apoiar a tomada de decisões pedagógicas. Paralelamente, ampliam-se os debates sobre ética digital, proteção de dados, autoria intelectual e utilização crítica dessas tecnologias, exigindo que os professores desenvolvam novas competências relacionadas à alfabetização em Inteligência Artificial (*AI literacy*) e à competência digital docente. Conforme destaca a UNESCO (2023), a integração da IA à educação deve estar fundamentada em princípios de equidade, supervisão humana, inclusão e responsabilidade ética.

Outra tendência significativa corresponde ao fortalecimento da inovação pedagógica. O desenvolvimento profissional docente passa a incorporar metodologias ativas, aprendizagem colaborativa, ensino híbrido, cultura *maker, Design Thinking*, Aprendizagem Baseada em Projetos e práticas investigativas, favorecendo a construção de ambientes educacionais mais dinâmicos, participativos e centrados no estudante. Essas abordagens ampliam a capacidade dos professores de responder às demandas da sociedade do conhecimento, integrando tecnologias digitais, criatividade e resolução de problemas aos processos educativos. Bacich e Moran (2018) ressaltam que a inovação pedagógica depende da articulação entre metodologias ativas, recursos tecnológicos e intencionalidade pedagógica, fortalecendo o protagonismo discente e a aprendizagem significativa.

Paralelamente, observa-se a consolidação da Educação Baseada em Evidências (EBE) como importante referencial para a formação continuada. Inspirada em modelos consolidados em áreas como medicina e psicologia, a EBE propõe que decisões pedagógicas sejam fundamentadas em evidências científicas robustas, reduzindo a adoção de práticas sem comprovação empírica e fortalecendo a qualidade das intervenções educacionais. Essa perspectiva incentiva professores a interpretar resultados de pesquisas, analisar dados educacionais e refletir criticamente sobre a própria prática, aproximando desenvolvimento profissional e produção científica (Almeida; Julião; Brites, 2023). Conforme argumentam Slavin (2020) e EEF – *Education Endowment Foundation* (2021), a utilização sistemática de evidências fortalece a eficácia das práticas pedagógicas e contribui para melhores resultados de aprendizagem.

Apesar dessas possibilidades, persistem desafios importantes relacionados à implementação de programas de formação continuada alinhados às demandas contemporâneas. Nessa direção, Santana et al. (2026) ressaltam que a insuficiência de políticas públicas permanentes, as desigualdades de acesso às tecnologias, as limitações de infraestrutura, a sobrecarga de trabalho docente e as dificuldades de transformar resultados de pesquisas em práticas efetivas constituem obstáculos à consolidação de

programas de formação continuada alinhados às demandas contemporâneas. Além disso, a rápida evolução tecnológica exige atualização constante das competências profissionais, tornando indispensável a construção de modelos formativos flexíveis, colaborativos e sustentados por aprendizagem ao longo da vida.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão norteadora: quais são as principais tendências contemporâneas da formação continuada e de que maneira a Inteligência Artificial, a inovação pedagógica e a Educação Baseada em Evidências contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores? Para responder a essa problemática, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as tendências contemporâneas da formação continuada, discutindo as contribuições da Inteligência Artificial, da inovação pedagógica e da Educação Baseada em Evidências para o fortalecimento da prática docente. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) compreender os fundamentos da formação continuada na contemporaneidade; (ii) analisar as contribuições da Inteligência Artificial para o desenvolvimento profissional docente; (iii) discutir a inovação pedagógica como eixo estruturante da formação continuada; e (iv) identificar o papel da Educação Baseada em Evidências na qualificação das práticas pedagógicas.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender como as novas tendências formativas podem contribuir para a construção de uma docência mais crítica, inovadora e fundamentada cientificamente. Em um contexto marcado pela rápida transformação tecnológica e pela crescente complexidade dos sistemas educacionais, investir em formação continuada baseada em evidências representa condição essencial para fortalecer a qualidade da educação e preparar professores para responder aos desafios da sociedade digital.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada de professores constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional que possibilita a atualização de conhecimentos, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a construção de competências compatíveis com as transformações sociais, científicas e tecnológicas da educação contemporânea. Diferentemente de modelos tradicionais centrados em cursos esporádicos e transmissivos, a formação continuada contemporânea caracteriza-se pela aprendizagem colaborativa, pela reflexão crítica sobre a prática, pela produção de conhecimento profissional e pela integração entre teoria e experiência docente. Conforme afirma António Nóvoa (2022), o desenvolvimento profissional dos professores deve ser compreendido como um processo contínuo, coletivo e contextualizado, fundamentado na investigação da prática e na construção de comunidades de aprendizagem capazes de promover inovação e transformação educacional.

Nas últimas décadas, a expansão das tecnologias digitais redefiniu significativamente os processos de formação docente. Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas digitais, recursos multimídia,

cursos híbridos e comunidades profissionais online ampliaram as possibilidades de atualização permanente, favorecendo maior flexibilidade e personalização dos percursos formativos. Mais recentemente, a incorporação da Inteligência Artificial (IA) inaugurou novas perspectivas para a formação continuada, permitindo analisar necessidades individuais de aprendizagem, recomendar conteúdos personalizados, oferecer feedback automatizado e apoiar o planejamento pedagógico. Segundo Holmes et al. (2022), a Inteligência Artificial aplicada à educação fortalece processos de desenvolvimento profissional ao fornecer dados e recursos que auxiliam professores na tomada de decisões pedagógicas fundamentadas em evidências.

A utilização da Inteligência Artificial na formação docente, entretanto, exige o desenvolvimento de novas competências profissionais, pois, além do domínio técnico das ferramentas digitais, os professores precisam compreender o funcionamento dos algoritmos, interpretar criticamente os resultados produzidos pelos sistemas inteligentes, reconhecer limitações tecnológicas e atuar de forma ética na utilização dessas ferramentas. Long e Magerko (2020) denominam esse conjunto de conhecimentos e habilidades de alfabetização em Inteligência Artificial (*AI literacy*), compreendida como a capacidade de avaliar criticamente as tecnologias de IA, comunicar-se e colaborar com esses sistemas e utilizá-los de maneira consciente em diferentes contextos. No campo educacional, o desenvolvimento dessa alfabetização torna-se relevante para que os professores integrem as tecnologias inteligentes aos processos pedagógicos de forma crítica, ética e contextualizada.

Outra tendência contemporânea da formação continuada refere-se ao fortalecimento da inovação pedagógica. Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) destacam que a inovação educacional pressupõe a adoção de práticas de ensino mais participativas, flexíveis e centradas no estudante, nas quais o professor assume o papel de mediador do processo de aprendizagem. Assim, programas de desenvolvimento profissional têm incorporado metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido, sala de aula invertida, cultura maker, Design Thinking e estratégias investigativas, promovendo maior protagonismo dos estudantes e reorganização das práticas docentes. Nesse contexto, a inovação pedagógica não se restringe à adoção de novas tecnologias, mas envolve mudanças estruturais na organização do currículo, das metodologias, da avaliação e das relações entre professores e estudantes. Bacich (2023) destaca que a inovação educacional depende da articulação entre recursos tecnológicos, metodologias ativas e intencionalidade pedagógica, fortalecendo processos de aprendizagem mais significativos, colaborativos e centrados no estudante.

Outro aspecto relevante refere-se à aprendizagem colaborativa como princípio estruturante da formação continuada contemporânea. Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2023) demonstram que comunidades profissionais de aprendizagem, grupos colaborativos, redes de professores e projetos de investigação compartilhada fortalecem significativamente o desenvolvimento profissional docente. Esses espaços

favorecem a troca de experiências, a construção coletiva de soluções pedagógicas e a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados nas instituições escolares. Fullan (2020) argumenta que culturas colaborativas constituem elemento essencial para promover inovação sustentável, fortalecendo a capacidade dos professores de responder às transformações tecnológicas e sociais que caracterizam a educação contemporânea.

Com base nos estudos discutidos a formação continuada atravessa um processo de profunda transformação, impulsionado pela Inteligência Artificial, pela inovação pedagógica e pela consolidação da Educação Baseada em Evidências (Holmes et al., 2022; Bacich; Moran, 2018; Almeida; Julião; Brites, 2023). Essas tendências redefinem o desenvolvimento profissional docente ao integrar tecnologias inteligentes, aprendizagem colaborativa, reflexão crítica e utilização sistemática de evidências científicas. Dessa forma, a formação continuada deixa de representar simples atualização de conhecimentos para constituir um processo permanente de construção da profissionalidade docente, comprometido com a melhoria da qualidade da educação e com a aprendizagem significativa dos estudantes.

A consolidação da Educação Baseada em Evidências (EBE) representa uma das mudanças mais significativas na formação continuada contemporânea. Essa abordagem propõe que as decisões pedagógicas sejam fundamentadas na integração entre evidências científicas de alta qualidade, experiência profissional do professor e características específicas do contexto educacional. Dessa forma, a prática docente deixa de apoiar-se exclusivamente em experiências individuais ou tendências pedagógicas momentâneas, passando a incorporar resultados produzidos por pesquisas rigorosas sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e eficácia das intervenções educacionais. Slavin (2020) afirma que a utilização sistemática de evidências científicas fortalece a qualidade das decisões pedagógicas, reduzindo práticas pouco eficazes e ampliando os resultados de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, os professores passam a desempenhar um papel mais investigativo, desenvolvendo competências relacionadas à leitura crítica de pesquisas científicas, interpretação de dados educacionais e avaliação dos impactos das estratégias utilizadas em sala de aula. A formação continuada deixa de restringir-se à atualização de conteúdos e passa a favorecer a construção de uma postura reflexiva e investigativa diante da prática pedagógica. Conforme destaca André (2020), o professor pesquisador amplia sua capacidade de compreender fenômenos educacionais, produzir conhecimento sobre sua própria prática e implementar intervenções fundamentadas em evidências, fortalecendo a qualidade da educação.

Outra tendência relevante refere-se ao uso de dados educacionais para subsidiar a tomada de decisões pedagógicas. Plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas de Inteligência Artificial produzem continuamente informações sobre desempenho acadêmico, participação, dificuldades de aprendizagem e evolução dos estudantes. Quando analisados criticamente, esses dados permitem reorganizar estratégias didáticas, personalizar intervenções e acompanhar o progresso dos estudantes de

maneira mais precisa. Holmes et al. (2022) destacam que a análise de dados educacionais fortalece o planejamento pedagógico e amplia a capacidade dos professores de responder às necessidades individuais dos estudantes, desde que permaneça subordinada ao julgamento profissional docente.

A Inteligência Artificial também amplia significativamente as possibilidades de personalização da formação continuada. Sistemas inteligentes podem identificar lacunas de aprendizagem, recomendar conteúdos específicos, sugerir trilhas formativas individualizadas e oferecer feedback imediato durante os processos de desenvolvimento profissional. Essa personalização favorece percursos de aprendizagem compatíveis com diferentes níveis de experiência, áreas de atuação e necessidades profissionais dos docentes. Entretanto, a literatura enfatiza que tais tecnologias devem complementar, e não substituir, processos colaborativos de formação. A UNESCO (2023) ressalta que a utilização da Inteligência Artificial na educação deve preservar a autonomia dos professores, fortalecer a supervisão humana e respeitar princípios éticos relacionados à transparência, privacidade e equidade.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se ao fortalecimento das competências digitais docentes. A rápida evolução tecnológica exige que os professores desenvolvam conhecimentos relacionados à utilização pedagógica das tecnologias digitais, à curadoria de conteúdos, à segurança da informação, à proteção de dados e à integração crítica de ferramentas digitais aos processos educativos. O Quadro Europeu para a Competência Digital dos Educadores – DigCompEdu (Redecker, 2017) estabelece que o desenvolvimento profissional docente deve contemplar competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias, avaliação digital, personalização da aprendizagem e promoção das competências digitais dos estudantes, consolidando um referencial internacional para programas de formação continuada.

A literatura contemporânea também evidencia a importância das comunidades profissionais de aprendizagem como estratégia para fortalecer o desenvolvimento docente. Redes colaborativas, grupos de estudos, projetos interinstitucionais e espaços permanentes de troca de experiências favorecem a construção coletiva de conhecimentos, ampliam a capacidade de inovação pedagógica e promovem reflexão crítica sobre os desafios da prática educativa. Hargreaves e O'Connor (2018) argumentam que o profissionalismo colaborativo constitui elemento essencial para promover mudanças educacionais sustentáveis, fortalecendo a aprendizagem entre pares e a implementação de práticas fundamentadas em evidências.

Outro eixo importante refere-se à necessidade de integrar inovação tecnológica e humanização da educação. Embora a Inteligência Artificial e outras tecnologias digitais ampliem significativamente as possibilidades da formação continuada, a literatura destaca que a qualidade da educação permanece fortemente vinculada às relações humanas, à mediação pedagógica e ao compromisso ético dos professores. A inovação não deve ser compreendida como simples incorporação de tecnologias, mas como processo de transformação das práticas educativas em benefício da aprendizagem. Imbernón (2023) afirma que a

formação continuada deve promover inovação comprometida com o desenvolvimento humano, a inclusão, a equidade e a construção de uma educação socialmente relevante.

À luz das contribuições de Santana et al. (2026), Bacich e Moran (2018), Almeida, Julião e Brites (2023) e Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2023), compreende-se que as tendências contemporâneas da formação continuada articulam Inteligência Artificial, inovação pedagógica e Educação Baseada em Evidências em um modelo de desenvolvimento profissional mais flexível, colaborativo e cientificamente fundamentado. Essa transformação fortalece a autonomia docente, amplia a capacidade de inovação e favorece práticas pedagógicas alinhadas às demandas da sociedade do conhecimento, consolidando a formação continuada como elemento estratégico para a melhoria da qualidade da educação.

A rápida evolução das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial evidencia que a formação continuada precisa estar fundamentada no princípio da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Em um cenário caracterizado por constantes mudanças científicas, tecnológicas e sociais, torna-se inviável considerar a formação inicial suficiente para atender às demandas da profissão docente. Assim, o desenvolvimento profissional passa a ser compreendido como um processo permanente de atualização, investigação e aperfeiçoamento das competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais. A OECD (2021) destaca que sistemas educacionais de maior desempenho investem continuamente no desenvolvimento profissional dos professores, fortalecendo sua capacidade de responder às transformações da sociedade digital e às novas exigências curriculares.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da autonomia docente. A formação continuada contemporânea busca desenvolver profissionais capazes de tomar decisões pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, interpretar criticamente informações, selecionar metodologias adequadas e adaptar estratégias às necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser mero executor de propostas curriculares para assumir papel de pesquisador, inovador e agente de transformação educacional. António Nóvoa (2022) afirma que a valorização da profissão docente depende da construção de culturas profissionais baseadas na colaboração, na reflexão crítica e na autonomia intelectual, permitindo que os professores participem ativamente da produção de conhecimentos sobre sua prática.

A literatura contemporânea também evidencia a importância das competências socioemocionais na formação continuada. Segundo Lucena, Santos e Ferreira (2025), o desenvolvimento dessas competências contribui para a atuação profissional dos professores, especialmente no que se refere à gestão das emoções, à qualidade das relações interpessoais e ao enfrentamento das demandas presentes no cotidiano escolar. Além do domínio técnico e pedagógico, os professores necessitam desenvolver habilidades relacionadas à comunicação, liderança, empatia, colaboração, criatividade, adaptabilidade e resolução de problemas complexos. Essas competências tornam-se ainda mais relevantes em ambientes educacionais caracterizados pela diversidade, pela rápida transformação tecnológica e pela crescente complexidade das relações

escolares. Darling-Hammond et al. (2020) destacam que programas de desenvolvimento profissional mais eficazes integram competências cognitivas, pedagógicas e socioemocionais, favorecendo práticas docentes mais resilientes, colaborativas e inovadoras.

Outro eixo importante refere-se à consolidação de ecossistemas digitais de aprendizagem para professores. Plataformas de formação online, ambientes virtuais de aprendizagem, comunidades profissionais em rede, cursos abertos massivos (MOOCs), repositórios científicos e ferramentas baseadas em Inteligência Artificial ampliam significativamente as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. Esses ambientes favorecem aprendizagem personalizada, flexibilidade de acesso, colaboração entre docentes e atualização permanente diante das mudanças educacionais. Redecker (2017) ressalta, por meio do DigCompEdu, que a competência digital docente envolve não apenas o domínio das tecnologias, mas também a capacidade de utilizá-las estrategicamente para aprimorar o ensino, a avaliação e o desenvolvimento das competências digitais dos estudantes.

A Inteligência Artificial também fortalece a cultura de avaliação e melhoria contínua na formação docente. Sistemas inteligentes possibilitam monitorar percursos formativos, identificar necessidades específicas de desenvolvimento profissional, oferecer feedback individualizado e sugerir intervenções baseadas em dados educacionais. Entretanto, a literatura destaca que esses recursos devem apoiar, e não substituir, o julgamento profissional dos educadores. A UNESCO (2023) enfatiza que a utilização da Inteligência Artificial na formação de professores deve preservar a autonomia docente, assegurar transparência algorítmica e respeitar princípios éticos relacionados à privacidade, à equidade e aos direitos humanos.

Outro desafio amplamente discutido refere-se à necessidade de reduzir a distância entre produção científica e prática pedagógica. Muitas pesquisas educacionais produzem conhecimentos relevantes que nem sempre chegam aos professores de maneira acessível ou aplicável ao cotidiano escolar. Nesse contexto, a Educação Baseada em Evidências assume papel estratégico ao aproximar universidades, centros de pesquisa e escolas, favorecendo a tradução do conhecimento científico em práticas educacionais eficazes. A Education Endowment Foundation (2021) destaca que programas de formação fundamentados em evidências promovem maior impacto na aprendizagem quando articulam pesquisa científica, desenvolvimento profissional e acompanhamento sistemático da prática docente.

À luz das contribuições teóricas apresentadas, compreende-se que as tendências contemporâneas da formação continuada articulam Inteligência Artificial, inovação pedagógica, aprendizagem colaborativa e Educação Baseada em Evidências. Essa articulação sustenta modelos de desenvolvimento profissional mais flexíveis, contextualizados e cientificamente fundamentados, capazes de fortalecer a autonomia docente, ampliar as possibilidades de inovação e favorecer práticas pedagógicas alinhadas às demandas educacionais contemporâneas. Nessa perspectiva, a formação continuada consolida-se como processo permanente de

construção da profissionalidade e como dimensão estratégica para o aprimoramento da qualidade dos processos educativos.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido com o objetivo de analisar as tendências contemporâneas da formação continuada de professores, enfatizando as contribuições da Inteligência Artificial, da inovação pedagógica e da Educação Baseada em Evidências para o desenvolvimento profissional docente. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão aprofundada das transformações que vêm redefinindo os processos formativos na educação contemporânea, permitindo interpretar criticamente aspectos pedagógicos, tecnológicos, científicos e institucionais relacionados à formação continuada. Conforme Minayo (2021), a pesquisa qualitativa favorece a análise de fenômenos sociais complexos, considerando seus significados, contextos e relações, aspecto essencial para compreender as mudanças na profissão docente.

Quanto aos objetivos, a investigação classifica-se como exploratória e descritiva. O caráter exploratório decorre da necessidade de aprofundar conhecimentos sobre as novas tendências que orientam a formação continuada dos professores em contextos marcados pela transformação digital e pela valorização das evidências científicas. Simultaneamente, apresenta natureza descritiva por organizar, sistematizar e interpretar produções científicas relacionadas à Inteligência Artificial, inovação pedagógica, desenvolvimento profissional docente e Educação Baseada em Evidências. Segundo Gil (2022), pesquisas exploratórias e descritivas possibilitam ampliar o conhecimento sobre fenômenos emergentes e subsidiar futuras investigações e intervenções educacionais.

Quanto aos procedimentos técnicos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à formação continuada, Inteligência Artificial aplicada à educação, competências digitais docentes, inovação pedagógica e Educação Baseada em Evidências. Conforme Severino (2017), a pesquisa bibliográfica consiste em um processo sistemático de levantamento, leitura, seleção e interpretação crítica da produção científica existente, permitindo construir referenciais teóricos consistentes e atualizados.

A seleção das referências priorizou publicações produzidas entre 2020 e 2025, complementadas por obras clássicas reconhecidas pela relevância para os estudos sobre desenvolvimento profissional docente, inovação educacional e prática baseada em evidências. As buscas foram realizadas nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Google Scholar, ERIC (Education Resources Information Center), Scopus, ScienceDirect e Web of Science, utilizando descritores em português e inglês, entre eles formação continuada, teacher professional development, Artificial Intelligence in Education, educational innovation, evidence-based education, teacher education,

professional learning e digital competence. Também foram analisados documentos da UNESCO, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), da Education Endowment Foundation (EEF) e do Quadro Europeu para Competência Digital dos Educadores (DigCompEdu).

Como critérios de inclusão foram considerados estudos que abordassem diretamente formação continuada, Inteligência Artificial na educação, inovação pedagógica, Educação Baseada em Evidências, desenvolvimento profissional docente e competências digitais. Foram excluídas publicações duplicadas, textos opinativos, materiais sem fundamentação científica e estudos que não apresentassem relação direta com os objetivos estabelecidos.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise bibliográfica de natureza interpretativa. Inicialmente realizou-se leitura exploratória das produções selecionadas, seguida de leitura analítica para identificação das principais categorias temáticas relacionadas à Inteligência Artificial, inovação pedagógica, aprendizagem profissional, competências digitais e utilização de evidências científicas na formação docente. Posteriormente, as informações foram organizadas em eixos temáticos que possibilitaram a elaboração de uma síntese crítica fundamentada nas evidências encontradas. Conforme Prodanov e Freitas (2013), esse procedimento favorece a sistematização das informações e possibilita interpretações consistentes sobre o objeto investigado.

Por tratar-se de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de literatura científica e documentos públicos, não houve participação direta de seres humanos. Dessa forma, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, pesquisas dessa natureza estão dispensadas da apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa. Os procedimentos metodológicos adotados asseguram rigor científico, confiabilidade das informações analisadas e coerência com os objetivos propostos, permitindo compreender criticamente as tendências contemporâneas da formação continuada de professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a formação continuada atravessa um processo de profunda transformação, impulsionado pela expansão da Inteligência Artificial, pela consolidação da Educação Baseada em Evidências e pelo fortalecimento da inovação pedagógica. Os estudos analisados demonstram que o desenvolvimento profissional docente deixou de concentrar-se em cursos pontuais para assumir caráter permanente, colaborativo e articulado às necessidades concretas da prática educativa. Conforme Nóvoa (2022), a formação continuada deve constituir um processo permanente de aprendizagem profissional, fundamentado na reflexão crítica, na colaboração entre professores e na investigação da própria prática. Nessa mesma direção, a OECD (2020) ressalta que a aprendizagem profissional necessita

acompanhar todo o caminho docente, permitindo a modernização de conhecimentos e a adequação às mudanças nas pesquisas, nas práticas educacionais e nas necessidades dos estudantes.

Outro resultado recorrente refere-se à crescente utilização da Inteligência Artificial como ferramenta de apoio ao desenvolvimento profissional docente. Holmes et al. (2022) destacam que os sistemas inteligentes permitem identificar necessidades formativas, recomendar percursos personalizados de aprendizagem, organizar materiais didáticos, oferecer feedback automatizado e apoiar o planejamento pedagógico. Entretanto, a literatura demonstra que esses recursos produzem melhores resultados quando utilizados como instrumentos complementares à mediação humana. A UNESCO (2023) destaca que a Inteligência Artificial deve fortalecer, e não substituir, a autonomia dos professores, assegurando supervisão humana, transparência e utilização ética das tecnologias.

Os estudos também evidenciam que a inovação pedagógica constitui elemento estruturante da formação continuada contemporânea. Programas formativos fundamentados em metodologias ativas, ensino híbrido, aprendizagem colaborativa e investigação da prática apresentam maior potencial para promover mudanças efetivas no trabalho docente. Bacich e Moran (2018) defendem que a inovação educacional requer práticas mais participativas, flexíveis e centradas no aluno, nas quais o docente atua como mediador e organizador das experiências de aprendizagem. Em perspectiva semelhante, Santana et al. (2026) assinalam que o desenvolvimento da competência digital docente favorece práticas pedagógicas mais colaborativas, flexíveis e alinhadas ao protagonismo discente. Desse modo, professores envolvidos em processos formativos baseados na experimentação, na resolução de problemas e na construção coletiva do conhecimento demonstram maior capacidade de integrar tecnologias ao currículo e desenvolver práticas centradas na aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto identificado refere-se ao fortalecimento da Educação Baseada em Evidências. A literatura demonstra que programas de formação fundamentados em pesquisas científicas produzem maior impacto sobre a qualidade das práticas pedagógicas e sobre os resultados de aprendizagem. Almeida, Julião e Brites (2023) destacam a importância de preparar os professores para compreender evidências científicas e utilizá-las de maneira crítica na prática pedagógica. Nessa perspectiva, a formação continuada deve desenvolver competências relacionadas à leitura de pesquisas, à interpretação de dados educacionais e à avaliação dos resultados das intervenções realizadas nas escolas. A utilização sistemática de evidências favorece decisões mais consistentes, reduz a adoção de metodologias sem comprovação empírica e fortalece a cultura de avaliação e melhoria contínua. A *Education Endowment Foundation* (2021) destaca que intervenções educacionais fundamentadas em evidências científicas apresentam maior potencial para promover avanços significativos no desempenho dos estudantes.

A análise bibliográfica também evidencia desafios importantes relacionados à implementação dessas tendências. Entre eles destacam-se insuficiência de políticas públicas permanentes, desigualdades

de acesso às tecnologias, limitações de infraestrutura, sobrecarga de trabalho docente e dificuldades para transformar resultados de pesquisas em práticas pedagógicas efetivas. Santana et al. (2026) identificam que a formação insuficiente, as desigualdades digitais e a ausência de apoio institucional ainda limitam o desenvolvimento das competências digitais e a integração crítica das tecnologias aos processos educativos. Além disso, verificou-se que muitos programas de formação ainda apresentam caráter excessivamente teórico, com reduzida articulação entre produção científica e realidade escolar. A OECD (2021) destaca que sistemas educacionais mais eficientes investem simultaneamente em formação continuada, inovação tecnológica e culturas institucionais voltadas à aprendizagem profissional.

Outro resultado relevante refere-se ao fortalecimento das comunidades profissionais de aprendizagem. Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2023) demonstram que os processos colaborativos de formação favorecem a troca de experiências, a construção coletiva de soluções pedagógicas e o desenvolvimento de competências relacionadas à inovação, liderança e reflexão crítica. Esses ambientes ampliam a capacidade dos professores de enfrentar desafios decorrentes das transformações tecnológicas e fortalecer práticas fundamentadas em evidências.

A análise crítica das evidências demonstra que as tendências contemporâneas da formação continuada convergem para um modelo de desenvolvimento profissional permanente, colaborativo, personalizado e cientificamente fundamentado. As contribuições de Holmes et al. (2022), Bacich e Moran (2018), Almeida, Julião e Brites (2023), Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2023) e Santana et al. (2026) permitem compreender que a articulação entre Inteligência Artificial, inovação pedagógica, aprendizagem colaborativa e Educação Baseada em Evidências pode fortalecer a autonomia profissional e ampliar as possibilidades de qualificação das práticas docentes. Contudo, a concretização desse modelo depende de políticas permanentes, infraestrutura adequada, valorização profissional e condições institucionais que possibilitem aos professores transformar os conhecimentos construídos nos processos formativos em ações pedagógicas efetivas.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou compreender que a formação continuada ocupa posição estratégica na transformação da educação contemporânea, constituindo elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores diante das rápidas mudanças tecnológicas, científicas e pedagógicas. A análise da literatura evidenciou que Inteligência Artificial, inovação pedagógica e Educação Baseada em Evidências representam tendências complementares que redefinem os processos formativos e fortalecem a qualidade das práticas educacionais.

Os estudos analisados demonstraram que a Inteligência Artificial amplia as possibilidades de personalização da formação docente, favorecendo percursos de aprendizagem individualizados, apoio ao

planejamento pedagógico e utilização de dados para tomada de decisões educacionais. Paralelamente, verificou-se que a inovação pedagógica fortalece metodologias centradas na aprendizagem ativa, na colaboração e na resolução de problemas, enquanto a Educação Baseada em Evidências promove maior rigor científico na seleção e implementação das estratégias de ensino.

A pesquisa também evidenciou que a consolidação dessas tendências depende da valorização da profissão docente, da ampliação dos investimentos em formação continuada, da democratização do acesso às tecnologias digitais e da construção de políticas públicas capazes de integrar pesquisa científica, inovação educacional e desenvolvimento profissional. Além disso, constatou-se que a aprendizagem colaborativa e as comunidades profissionais constituem importantes espaços para fortalecer a autonomia, a reflexão crítica e a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Entretanto, persistem desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, às desigualdades de acesso, à sobrecarga de trabalho docente e à necessidade de aproximar a produção científica do cotidiano escolar. A superação desses desafios exige compromisso institucional, políticas públicas permanentes e programas formativos alinhados às demandas da sociedade do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada contemporânea deve ser concebida como um processo permanente, colaborativo, inovador e fundamentado em evidências científicas. A integração entre Inteligência Artificial, inovação pedagógica e Educação Baseada em Evidências fortalece a autonomia docente, amplia a qualidade das práticas educacionais e prepara os professores para responder de maneira crítica, ética e competente aos desafios da educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roselaine Pontes de; JULIÃO, Bruna de Oliveira; BRITES, Luciana Mota Dias. Educação baseada em evidências: conhecimentos, práticas e posicionamento de professores. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 18, n. 1, p. 55–63, 2023. DOI: 10.33947/1980-6469-v18n1-5009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174–181, 2010.

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

DARLING-HAMMOND, Linda et al. **Preparing Teachers for Deeper Learning**. Cambridge: Harvard Education Press, 2020.

EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION. **Effective Professional Development**: Guidance Report. London: EEF, 2021

FULLAN, Michael. **Leading in a Culture of Change**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

HARGREAVES, Andy; O'CONNOR, Michael T. **Collaborative professionalism**: when teaching together means learning for all. Thousand Oaks: Corwin, 2018.

HOLMES, Wayne et al. Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, v. 32, p. 504–526, 2022. DOI: 10.1007/s40593-021-00239-1.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Penso, 2023.

LONG, D.; MAGERKO, B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. **Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems**. New York: ACM, 2020.

LUCENA, José Ivaldo Araújo de; SANTOS, Vanildes Gonçalves dos; FERREIRA, Valdivina Alves. Relação das competências socioemocionais com a docência na educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 50, e134269, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OECD. **Digital Education Outlook 2021**: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Paris: OECD Publishing, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REDECKER, Christine. **European Framework for the Digital Competence of Educators**: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

SANTANA, Eugênio Jesus et al. Competência digital docente: formação de professores para a educação do século XXI. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 34, p. 1–20, 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/781153968.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SLAVIN, Robert E. How evidence-based reform will transform research and practice in education. **Educational Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 21–31, 2020. DOI: 10.1080/00461520.2019.1611432.

UNESCO. **Guidance for Generative AI in Education and Research**. Paris: UNESCO, 2023.

VASCONCELOS, Clenya Ruth Alves; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Estado do conhecimento: comunidades colaborativas de aprendizagem docente no período de 2016 a 2021. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 66, e30820, 2023. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n66ID30820.

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA ERA DIGITAL: TENDÊNCIAS, INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA APRENDIZAGEM

SCIENCE EDUCATION IN THE DIGITAL AGE: TRENDS, INNOVATION, AND THE TRANSFORMATION OF LEARNING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-067

Michely Leal Polastreli Rezende
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
E-mail: michelypolastreli@yahoo.com.br

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar as principais tendências da educação científica na era digital, discutindo seus impactos sobre a aprendizagem, as práticas pedagógicas e a formação dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais publicados prioritariamente entre 2020 e 2025. A análise da literatura evidencia que a integração entre tecnologias digitais, metodologias ativas e alfabetização científica favorece aprendizagens mais significativas, colaborativas e contextualizadas. Entretanto, persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura tecnológica, à inclusão digital e às implicações éticas decorrentes da expansão das tecnologias educacionais. Conclui-se que a educação científica na era digital exige uma reorganização das práticas pedagógicas, fundamentada na inovação, na investigação científica e na formação crítica dos estudantes para atuação responsável na sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização científica; Aprendizagem significativa; Educação científica; Inovação pedagógica; Tecnologias digitais.

Abstract

This study aims to analyze the main trends in science education in the digital age, discussing their impacts on learning, pedagogical practices, and student development. This qualitative study was conducted through a literature review based on books, scientific articles, and official documents published primarily between 2020 and 2025. The literature analysis indicates that the integration of digital technologies, active methodologies, and scientific literacy promotes more meaningful, collaborative, and contextualized learning experiences. However, challenges persist regarding teacher training, technological infrastructure, digital inclusion, and the ethical implications arising from the expansion of educational technologies. It is

concluded that science education in the digital age requires the reorganization of pedagogical practices grounded in innovation, scientific inquiry, and the critical development of students, enabling them to participate responsibly in the knowledge society.

Keywords: Digital technologies; Meaningful learning; Pedagogical innovation; Science education; Scientific literacy.

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas primeiras décadas do século XXI modificaram profundamente a forma como o conhecimento científico é produzido, compartilhado e utilizado pela sociedade. A expansão da Inteligência Artificial, da computação em nuvem, dos ambientes digitais de aprendizagem, da Internet das Coisas, da análise de grandes volumes de dados (Big Data) e das tecnologias imersivas redefiniu os processos de investigação científica e ampliou significativamente as possibilidades de inovação educacional. Nesse contexto, a educação científica assume papel estratégico na formação de cidadãos capazes de compreender fenômenos complexos, interpretar informações científicas, utilizar tecnologias de maneira crítica e participar de decisões fundamentadas em evidências.

A educação científica contemporânea ultrapassa a transmissão de conceitos relacionados às Ciências da Natureza, passando a envolver o desenvolvimento do pensamento científico, da argumentação baseada em evidências, da resolução de problemas, da alfabetização científica e da cultura digital. Essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece competências relacionadas ao pensamento científico, crítico e criativo, à cultura digital, à investigação, à comunicação e à responsabilidade ética na utilização das tecnologias (Brasil, 2018). Assim, a escola passa a assumir a responsabilidade de preparar os estudantes para compreender a ciência como processo dinâmico de construção do conhecimento e como elemento essencial para o desenvolvimento sustentável e para a cidadania.

A incorporação das tecnologias digitais ao ensino de Ciências tem ampliado significativamente as possibilidades de aprendizagem. Laboratórios virtuais, simuladores, plataformas adaptativas, realidade aumentada, realidade virtual, robótica educacional e sistemas baseados em Inteligência Artificial favorecem a realização de experimentações, investigações e análises que muitas vezes seriam inviáveis em ambientes escolares convencionais (OCDE, 2021; UNESCO, 2023b). Conforme destacam Bacich e Moran (2018), a integração entre tecnologias digitais e metodologias ativas fortalece o protagonismo estudantil, promove aprendizagem significativa e amplia a construção colaborativa do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se às competências exigidas pela sociedade digital, pois a crescente circulação de informações científicas, frequentemente acompanhada pela disseminação de desinformação

e conteúdos sem fundamentação, torna indispensável o desenvolvimento da alfabetização científica e digital (UNESCO, 2021; OCDE, 2023). Os estudantes precisam aprender não apenas conteúdos científicos, mas também desenvolver capacidade para analisar evidências, avaliar fontes de informação, interpretar dados e utilizar tecnologias de forma ética, crítica e responsável. Conforme afirma Bybee (2019), a alfabetização científica representa condição indispensável para o exercício pleno da cidadania em sociedades fortemente influenciadas pela ciência e pela tecnologia.

Entretanto, a transformação digital da educação também apresenta importantes desafios. Persistem desigualdades relacionadas ao acesso às tecnologias, limitações de infraestrutura escolar, necessidade de formação continuada dos professores, questões éticas envolvendo Inteligência Artificial e proteção de dados, além da necessidade de reorganização curricular para integrar inovação tecnológica e aprendizagem científica. Esses desafios evidenciam que a transformação digital não depende exclusivamente da incorporação de equipamentos, mas da construção de práticas pedagógicas capazes de utilizar as tecnologias como instrumentos de produção do conhecimento (Kenski, 2012; Selwyn, 2021),

Diante desse contexto, emerge a seguinte questão norteadora: quais tendências caracterizam a educação científica na era digital e de que maneira a inovação tecnológica tem contribuído para transformar os processos de aprendizagem na Educação Básica?

Para responder a essa problemática, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as tendências da educação científica na era digital, discutindo como a inovação tecnológica contribui para transformar a aprendizagem, fortalecer a alfabetização científica e desenvolver competências para a sociedade do conhecimento.

Como objetivos específicos, pretende-se: (i) compreender os fundamentos da educação científica na sociedade digital; (ii) identificar as principais tecnologias utilizadas no ensino de Ciências; (iii) analisar as contribuições da inovação tecnológica para a aprendizagem científica; e (iv) discutir desafios e perspectivas para a consolidação da educação científica na era digital.

A realização deste estudo justifica-se pela crescente transformação tecnológica da educação e pela necessidade de compreender como a integração entre ciência, inovação e tecnologias digitais pode fortalecer a qualidade da aprendizagem e preparar os estudantes para enfrentar os desafios científicos, sociais e tecnológicos do século XXI.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação científica contemporânea caracteriza-se pela integração entre conhecimentos científicos, tecnologias digitais e metodologias investigativas, promovendo uma formação voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas e da alfabetização científica. Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, centrados predominantemente na memorização de

conteúdos, a educação científica na era digital prioriza processos de investigação, experimentação, análise de evidências e construção colaborativa do conhecimento. Conforme afirmam Bybee (2019) e Sasseron (2020), a alfabetização científica deve possibilitar aos estudantes compreender como o conhecimento científico é produzido, validado e aplicado na sociedade, favorecendo participação crítica em questões relacionadas à ciência e à tecnologia.

A transformação digital ampliou significativamente as possibilidades pedagógicas do ensino de Ciências. Tecnologias como Inteligência Artificial, realidade aumentada, realidade virtual, laboratórios virtuais, robótica educacional, Internet das Coisas (IoT), plataformas adaptativas e ambientes virtuais de aprendizagem permitem explorar fenômenos científicos complexos, realizar experimentações digitais, analisar grandes conjuntos de dados e desenvolver projetos interdisciplinares. Essas ferramentas favorecem aprendizagem significativa ao aproximar teoria e prática, permitindo que os estudantes construam conhecimentos por meio da investigação científica. Moran (2023) destaca que a utilização pedagógica das tecnologias digitais fortalece metodologias ativas e amplia o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento.

A relação entre educação científica e cultura digital tornou-se central na formação dos estudantes, uma vez que a intensa circulação de informações exige competências relacionadas à análise crítica de fontes, à interpretação de evidências científicas, à comunicação digital e ao uso ético das tecnologias. A BNCC (Brasil, 2018) reconhece a cultura digital como competência geral da Educação Básica, estabelecendo que os estudantes sejam capazes de compreender, utilizar e produzir tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética. Essa orientação aproxima a alfabetização científica da alfabetização digital, preparando os estudantes para atuar em contextos sociais fortemente influenciados pela ciência e pela tecnologia.

A integração das tecnologias digitais às metodologias investigativas amplia as possibilidades de participação dos estudantes no ensino de Ciências. A Aprendizagem Baseada em Projetos, o Ensino por Investigação, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a cultura maker e a experimentação científica tornam-se mais dinâmicos quando associados a recursos de simulação, modelagem computacional, coleta automatizada de dados e desenvolvimento de projetos científicos colaborativos (Bacich; Moran, 2018; OCDE, 2021). Essa integração amplia a capacidade dos estudantes de formular hipóteses, interpretar resultados e construir explicações fundamentadas em evidências, fortalecendo competências essenciais para a formação científica. Nessa direção, Buesa (2022b, p. 3) afirma:

> Ao inserir as TICs em nosso cotidiano escolar, aprendemos a lidar com a diversidade, com a abrangência e com a rapidez de acesso que temos às informações, e ainda com as novas formas de comunicar e interagir fomentando novas maneiras de produzir conhecimento.

A efetividade das tecnologias educacionais, entretanto, está condicionada à formação continuada dos professores, à infraestrutura tecnológica das escolas, à inclusão digital e à implementação de políticas públicas que assegurem o uso ético, crítico e responsável das tecnologias emergentes. A expansão da Inteligência Artificial e dos sistemas automatizados também introduz questões relacionadas à privacidade de dados, à transparência algorítmica, à autoria intelectual e à integridade científica. Nesse sentido, a UNESCO (2023a) defende que a adoção da Inteligência Artificial na educação seja orientada pela proteção dos direitos humanos, pela transparência, pela segurança dos dados e pela preservação da autonomia humana. A educação científica deve, portanto, articular inovação tecnológica, responsabilidade ética e cidadania digital.

A consolidação da educação científica na era digital está diretamente relacionada ao fortalecimento das metodologias ativas de aprendizagem. Estratégias como o Ensino por Investigação, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida e a cultura maker adquirem maior potencial pedagógico quando integradas às tecnologias digitais. Essa articulação amplia a participação dos estudantes na construção do conhecimento científico, estimulando a investigação, a experimentação, a argumentação baseada em evidências e a resolução de problemas reais. Bacich e Moran (2018) afirmam que a combinação entre metodologias ativas e tecnologias digitais promove aprendizagens mais profundas, contextualizadas e compatíveis com as demandas da sociedade do conhecimento.

Nesse contexto, a alfabetização científica e a alfabetização digital constituem competências complementares. Na era digital, a compreensão de conceitos científicos precisa estar associada à capacidade de interpretar dados, avaliar a confiabilidade das informações disponíveis em ambientes digitais, identificar conteúdos desinformativos e utilizar recursos tecnológicos de maneira ética e crítica. A educação científica passa, portanto, a incorporar competências relacionadas à análise de evidências, ao pensamento computacional, ao uso responsável das tecnologias e à comunicação científica em ambientes digitais. Bybee (2019) destaca que a alfabetização científica contemporânea envolve competências para compreender a ciência, interpretar evidências e participar criticamente das decisões relacionadas à tecnologia, à saúde, ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável.

A expansão da Inteligência Artificial também tem provocado mudanças significativas na educação científica. Sistemas inteligentes, plataformas adaptativas, assistentes virtuais, algoritmos de aprendizagem personalizada e ferramentas de Inteligência Artificial Generativa ampliam as possibilidades de investigação científica, experimentação virtual e personalização da aprendizagem. Esses recursos permitem identificar dificuldades individuais, recomendar percursos formativos, oferecer feedback em tempo real e apoiar a construção do conhecimento científico. Contudo, sua utilização deve ocorrer como apoio ao processo educativo, preservando a mediação docente e favorecendo a autonomia intelectual dos estudantes. Holmes

et al. (2022) afirmam que a Inteligência Artificial tende a produzir melhores resultados educacionais quando utilizada de forma ética, transparente e articulada aos objetivos pedagógicos.

A formação continuada dos professores constitui uma condição essencial para a integração das tecnologias digitais ao ensino de Ciências. As rápidas transformações tecnológicas exigem que os docentes desenvolvam competências relacionadas à seleção, à utilização e à avaliação crítica dos recursos aplicados às práticas pedagógicas. A formação profissional deve contemplar conhecimentos sobre metodologias investigativas, recursos digitais, cultura de dados, Inteligência Artificial, avaliação mediada por tecnologias e princípios éticos da educação digital. Imbernón (2023) destaca que a formação continuada é indispensável para que os professores transformem a inovação tecnológica em inovação pedagógica efetiva. Em consonância com essa perspectiva, Buesa (2022a, p. 3) ressalta:

> Não basta que as escolas recebam os equipamentos, internet e que criem laboratórios de informática se não houver pessoas — docentes e outros agentes educacionais — que saibam usar ou dar suporte para o uso dessas tecnologias, de forma que deixem de ser apenas recursos e passem a criar efetiva aprendizagem significativa.

A educação científica mediada pelas tecnologias digitais também favorece práticas interdisciplinares. Problemas relacionados às mudanças climáticas, à saúde pública, à sustentabilidade, à biotecnologia, à energia, à Inteligência Artificial e ao desenvolvimento tecnológico exigem a integração de conhecimentos das Ciências da Natureza, da Matemática, da Engenharia, da Tecnologia e das Ciências Humanas. Essa perspectiva aproxima-se do modelo STEM — Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática — e, em abordagens ampliadas, do STEAM, que incorpora as Artes aos processos investigativos. Segundo o National Research Council (2012), a educação STEM favorece a integração curricular, o desenvolvimento do pensamento científico e a preparação dos estudantes para enfrentar problemas complexos da sociedade contemporânea.

Apesar dessas possibilidades, a transformação digital ainda encontra obstáculos relacionados às desigualdades de acesso, às limitações da infraestrutura escolar, à exclusão digital, à insuficiência de equipamentos e às dificuldades de integração sistemática dos recursos tecnológicos ao currículo. A superação dessas barreiras depende de investimentos em conectividade, manutenção de equipamentos, formação docente permanente e políticas públicas comprometidas com a equidade no acesso às tecnologias educacionais. A inserção de recursos digitais, portanto, precisa estar acompanhada de condições institucionais que assegurem seu uso crítico, planejado e pedagogicamente significativo.

A educação científica na era digital transforma os processos de ensino e aprendizagem ao articular tecnologias digitais, metodologias investigativas, alfabetização científica e inovação pedagógica. Essa integração favorece o desenvolvimento de competências relacionadas à investigação, à interpretação de

informações, à resolução de problemas e à utilização responsável do conhecimento científico. Desse modo, contribui para a formação de estudantes capazes de compreender, produzir e aplicar conhecimentos científicos de forma ética, crítica e socialmente responsável em uma sociedade marcada por constantes transformações tecnológicas.

A educação baseada em evidências e a cultura de dados constituem componentes estruturantes desse processo. A disponibilidade de grandes volumes de informações científicas, bancos de dados abertos, plataformas de pesquisa e ferramentas de análise computacional permite que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à interpretação de dados, à formulação de hipóteses, à validação de resultados e à construção de argumentos fundamentados em evidências. Essa perspectiva fortalece o rigor científico e amplia a compreensão sobre os processos de produção, análise e validação do conhecimento pela comunidade científica. A OCDE (2021) destaca que a educação contemporânea deve preparar os estudantes para interpretar informações complexas, avaliar evidências e utilizar dados de forma crítica na resolução de problemas.

O desenvolvimento da cidadania científica complementa essa formação. A expansão das tecnologias digitais e da circulação de informações exige que os estudantes sejam capazes de diferenciar evidências científicas, opiniões pessoais e conteúdos desinformativos, especialmente em debates relacionados à saúde, à sustentabilidade, às mudanças climáticas e à inovação tecnológica. Nesse contexto, a educação científica assume papel estratégico na formação de cidadãos aptos a participar de debates públicos de maneira crítica, ética e fundamentada. Sasseron (2020) ressalta que a alfabetização científica fortalece a participação democrática ao possibilitar que os indivíduos compreendam e utilizem conhecimentos científicos na tomada de decisões cotidianas.

A inovação pedagógica constitui uma condição fundamental para a consolidação da transformação digital da aprendizagem. A incorporação das tecnologias digitais somente produz impactos significativos quando acompanhada por mudanças metodológicas capazes de estimular investigação, colaboração, criatividade e resolução de problemas. Desse modo, o uso de laboratórios virtuais, plataformas adaptativas, Inteligência Artificial e recursos imersivos deve estar articulado a objetivos educacionais claramente definidos e integrado ao currículo escolar. Fullan (2020) destaca que a inovação educacional depende da articulação entre tecnologia, desenvolvimento profissional docente e transformação das práticas pedagógicas.

A formação docente também ocupa posição central na educação científica digital. Os professores são responsáveis pela seleção crítica das tecnologias, pela mediação das atividades investigativas e pela promoção de aprendizagens significativas. Programas permanentes de formação continuada favorecem o desenvolvimento das competências digitais docentes e ampliam a capacidade de integrar tecnologias emergentes aos processos educativos de maneira ética, crítica e cientificamente fundamentada. Além disso,

contribuem para a adoção de metodologias ativas e para a construção de ambientes de aprendizagem mais colaborativos, investigativos e inovadores.

A educação científica na era digital representa uma transformação estrutural dos processos de ensino e aprendizagem, ao integrar ciência, tecnologia, inovação e desenvolvimento humano. Sua consolidação depende da articulação entre políticas públicas, infraestrutura tecnológica, formação continuada, metodologias investigativas e compromisso institucional com uma educação científica crítica, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade do conhecimento.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido com o objetivo de analisar as tendências da educação científica na era digital, com ênfase nas contribuições da inovação tecnológica para a transformação da aprendizagem e o desenvolvimento de competências científicas na Educação Básica. Conforme defendem Narciso e Santana (2025, p. 19461), "[...] a metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação". Essa abordagem possibilita compreender os processos relacionados à integração entre ciência, tecnologia e inovação em suas dimensões pedagógicas e sociais. Conforme Minayo (2021), a pesquisa qualitativa permite interpretar fenômenos complexos por meio da análise de seus significados, relações e contextos.

Quanto aos objetivos, a investigação classifica-se como exploratória e descritiva, uma vez que busca aprofundar conhecimentos sobre educação científica digital, tecnologias emergentes e inovação pedagógica, bem como analisar aspectos relacionados à Inteligência Artificial, alfabetização científica, metodologias ativas e competências digitais. Segundo Gil (2022), pesquisas exploratórias e descritivas contribuem para a compreensão de fenômenos contemporâneos e para a construção de conhecimentos sobre o objeto investigado.

Quanto aos procedimentos técnicos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação científica, transformação digital, inovação educacional e tecnologias digitais. As buscas foram realizadas nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Google Scholar, ERIC, Scopus e Web of Science, utilizando descritores em português e inglês relacionados ao objeto de estudo. Foram priorizadas publicações entre 2020 e 2025, complementadas por obras clássicas relevantes para a fundamentação teórica. Foram incluídos estudos diretamente relacionados à educação científica, às tecnologias digitais, à inovação pedagógica, à alfabetização científica e à transformação da aprendizagem.

Excluíram-se publicações duplicadas, textos opinativos sem fundamentação científica e estudos sem relação direta com os objetivos da pesquisa.

A análise dos dados ocorreu por meio de análise bibliográfica interpretativa. Inicialmente, realizou-se a leitura exploratória das produções selecionadas, seguida da leitura analítica e da identificação das principais categorias temáticas. Posteriormente, as informações foram organizadas em eixos relacionados às tendências da educação científica, à inovação tecnológica, às competências digitais, às metodologias investigativas e à aprendizagem significativa, possibilitando a construção de uma síntese crítica dos estudos analisados. Conforme Prodanov e Freitas (2013), esse procedimento favorece a sistematização das informações e a elaboração de interpretações consistentes sobre o objeto investigado. Por se tratar de pesquisa exclusivamente bibliográfica, desenvolvida a partir de literatura científica e documentos de acesso público, não houve participação direta de seres humanos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a transformação digital promoveu mudanças profundas na educação científica, ampliando significativamente as possibilidades de investigação, experimentação e construção colaborativa do conhecimento. Os estudos analisados demonstram que a incorporação de tecnologias digitais favorece maior protagonismo dos estudantes, fortalece a alfabetização científica e amplia o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à resolução de problemas e à cultura digital (Brasil, 2018; OECD, 2021). Contudo, esses efeitos não decorrem automaticamente da presença das tecnologias, pois dependem da intencionalidade pedagógica e das condições em que esses recursos são utilizados.

Com base na análise das produções selecionadas, os principais resultados foram organizados em categorias temáticas relacionadas às tendências da educação científica na era digital. Essa sistematização permitiu identificar convergências entre os estudos quanto às contribuições das tecnologias digitais, às possibilidades de inovação pedagógica e aos desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e às implicações éticas. O Quadro 1 apresenta uma síntese das categorias identificadas e dos principais resultados da análise.

Quadro 1 – Síntese das categorias e dos principais resultados da análise

Categoria de análise	**Principais resultados identificados**	**Fundamentação**
Tecnologias digitais e metodologias ativas	Ampliação das possibilidades de investigação, experimentação, colaboração e participação dos estudantes na construção do conhecimento científico.	Bacich e Moran (2018); OECD (2021)
Inteligência Artificial na educação científica	Possibilidades de personalização da aprendizagem, feedback imediato e apoio à investigação, acompanhadas por desafios éticos e pedagógicos.	Holmes et al. (2022); UNESCO (2023b)
Alfabetização científica e digital	Desenvolvimento da capacidade de interpretar evidências, analisar informações, compreender dados e participar criticamente de questões científicas e tecnológicas.	Bybee (1997); Sasseron (2015)
Formação continuada dos professores	Necessidade de desenvolvimento profissional permanente para a integração crítica, ética e pedagogicamente fundamentada das tecnologias digitais.	Buesa (2022a); OECD (2023)
Infraestrutura, inclusão e equidade digital	Persistência de desigualdades de acesso, limitações de infraestrutura e necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão digital.	OECD (2023); UNESCO (2023a)
Ética e cidadania digital	Necessidade de atenção à privacidade, proteção de dados, transparência algorítmica, integridade acadêmica e uso responsável da Inteligência Artificial.	Holmes et al. (2022); UNESCO (2023b)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Conforme sintetizado no Quadro 1, um dos resultados recorrentes refere-se à integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais. A literatura demonstra que práticas fundamentadas no Ensino por Investigação, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, cultura maker e experimentação científica apresentam melhores resultados quando articuladas a recursos como laboratórios virtuais, simuladores, plataformas digitais e Inteligência Artificial (Bacich, 2023; Moran, 2023; Sasseron, 2020). Essa integração favorece aprendizagem significativa ao aproximar os estudantes dos processos próprios da investigação científica. Entretanto, sua efetividade depende do planejamento docente, da adequação dos recursos aos objetivos de aprendizagem e da participação ativa dos estudantes.

Os estudos também evidenciam que a Inteligência Artificial representa uma das principais tendências da educação científica contemporânea. Sistemas inteligentes ampliam as possibilidades de personalização da aprendizagem, oferecem feedback imediato, apoiam a análise de dados científicos e fortalecem o desenvolvimento de competências digitais (OECD, 2021; UNESCO, 2023). Entretanto, verificou-se que sua utilização exige supervisão pedagógica, reflexão ética e formação docente para evitar dependência tecnológica, reprodução de vieses algorítmicos e utilização inadequada das ferramentas (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Desse modo, a Inteligência Artificial não deve ser compreendida como substituta da mediação docente, mas como um recurso condicionado a critérios pedagógicos, éticos e científicos.

Outro aspecto identificado refere-se ao fortalecimento da alfabetização científica e digital. A literatura demonstra que estudantes envolvidos em práticas pedagógicas mediadas por tecnologias

desenvolvem maior capacidade de interpretar evidências, avaliar informações científicas, analisar dados e compreender relações entre ciência, tecnologia e sociedade (Bybee, 2019; Sasseron, 2020). Além disso, observou-se aumento da motivação, da autonomia e da participação ativa nos processos de aprendizagem. Ainda assim, esses resultados devem ser analisados com cautela, uma vez que o acesso aos recursos digitais e as oportunidades de participação não ocorrem de maneira homogênea entre os estudantes.

A revisão bibliográfica também evidencia desafios importantes para a consolidação da educação científica digital. Entre eles destacam-se desigualdades de acesso às tecnologias, limitações de infraestrutura, insuficiência de formação continuada dos professores, necessidade de reorganização curricular e dificuldades para integrar inovação tecnológica às práticas pedagógicas de maneira sistemática (Imbernón, 2023; OECD, 2021; UNESCO, 2023). A transformação digital mostrou-se mais efetiva em contextos nos quais políticas públicas, gestão escolar e desenvolvimento profissional docente atuam de forma articulada. Essa constatação demonstra que a simples aquisição de equipamentos não garante inovação pedagógica, caso não esteja acompanhada por mudanças institucionais, curriculares e formativas.

Outro resultado relevante refere-se às implicações éticas decorrentes da expansão das tecnologias digitais. Questões relacionadas à proteção de dados, transparência algorítmica, integridade acadêmica, inclusão digital e uso responsável da Inteligência Artificial tornaram-se elementos centrais da educação científica contemporânea, exigindo que escolas desenvolvam políticas de cidadania digital e formação ética para estudantes e professores (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). A ausência dessas orientações pode ampliar desigualdades, comprometer a privacidade dos usuários e favorecer práticas pouco transparentes no uso de sistemas automatizados.

A análise crítica das evidências demonstra que a educação científica na era digital representa uma transformação abrangente dos processos de ensino e aprendizagem. A integração entre ciência, tecnologia, inovação pedagógica e formação crítica fortalece a qualidade da aprendizagem e amplia a capacidade dos estudantes de compreender e atuar em uma sociedade fortemente influenciada pelo desenvolvimento científico e tecnológico (National Research Council, 2012; Fullan, 2020). Contudo, sua consolidação depende de políticas públicas, formação docente, infraestrutura adequada, critérios éticos e compromisso institucional, evitando-se uma compreensão determinista segundo a qual a tecnologia, isoladamente, seria capaz de solucionar os problemas educacionais.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou compreender que a educação científica na era digital representa uma profunda transformação das práticas pedagógicas, ampliando significativamente as possibilidades de investigação, experimentação, construção colaborativa do conhecimento e desenvolvimento das competências científicas previstas para a Educação Básica.

Os estudos analisados evidenciaram que tecnologias como Inteligência Artificial, laboratórios virtuais, realidade aumentada, plataformas digitais, robótica educacional e ambientes virtuais de aprendizagem fortalecem a alfabetização científica, promovem aprendizagem significativa e ampliam o protagonismo dos estudantes nos processos investigativos. Além disso, verificou-se que a integração entre tecnologias digitais e metodologias ativas potencializa a inovação pedagógica e aproxima o ensino escolar das práticas contemporâneas da produção científica.

A pesquisa também demonstrou que a consolidação da educação científica digital depende da formação continuada dos professores, da infraestrutura tecnológica das instituições, da redução das desigualdades de acesso, da reorganização curricular e da construção de políticas públicas capazes de promover inovação com equidade. Paralelamente, evidenciou-se a necessidade de fortalecer princípios éticos relacionados à utilização das tecnologias digitais, especialmente quanto à proteção de dados, ao uso responsável da Inteligência Artificial e ao desenvolvimento da cidadania digital.

Conclui-se, portanto, que a educação científica na era digital deve ser compreendida como um processo de transformação pedagógica, científica e social. Sua efetividade depende da articulação entre inovação tecnológica, formação docente, metodologias investigativas e compromisso institucional com a construção de uma aprendizagem crítica, inclusiva e orientada pelas demandas da sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

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

BUESA, N. Y. **As tecnologias digitais de informação e comunicação nas abordagens educacionais**. Flórida: Must University, 2022a. E-book.

BUESA, N. Y. **Os impactos da tecnologia na educação escolar**. Flórida: Must University, 2022b. E-book.

BYBEE, Rodger W. **Achieving scientific literacy**: from purposes to practices. Portsmouth: Heinemann, 1997.

FULLAN, Michael. **Leading in a culture of change**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

HOLMES, Wayne et al. Ethics of AI in education: towards a community-wide framework. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, v. 32, n. 3, p. 504–526, 2022. DOI: 10.1007/s40593-021-00239-1.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2021.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459–19475, 2025.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **A framework for K-12 science education**: practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: The National Academies Press, 2012. DOI: 10.17226/13165.

OECD. **OECD digital education outlook 2021**: pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: 10.1787/589b283f-en.

OECD. **OECD digital education outlook 2023**: towards an effective digital education ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/c74f03de-en.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, número especial, p. 49–67, 2015. DOI: 10.1590/1983-2117201517s04.

SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates. 3. ed. London: Bloomsbury Academic, 2021.

UNESCO. **Media and information literate citizens**: think critically, click wisely! Media and information literacy curriculum for educators and learners. 2. ed. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Global education monitoring report 2023**: technology in education: a tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023a.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023b.

SILVA, João da. **O impacto da inteligência artificial na educação moderna**. 2. ed. São Paulo: Editora Futuro, 2023. 245 p.

METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E PORTUGUESA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ADAPTAÇÕES CURRICULARES E RECURSOS VISUAIS

ENGLISH AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING METHODOLOGIES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): CURRICULAR ADAPTATIONS AND VISUAL RESOURCES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-068

José Francisco de Moura Júnior
Especialização em Docência em Geografia e Práticas Pedagógicas
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4221872046873462

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar metodologias de ensino aplicadas à Língua Portuguesa e Língua Inglesa destinadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizando adaptações curriculares e o uso de recursos visuais como estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Considerando os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, torna-se necessário compreender recursos e metodologias que favoreçam a participação e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza qualitativa e descritiva, fundamentada em estudos sobre educação inclusiva, práticas pedagógicas e ensino de linguagens. Os resultados demonstram que a utilização de adaptações curriculares, materiais visuais, tecnologias assistivas e metodologias ativas contribui significativamente para o desenvolvimento da comunicação, compreensão textual, aquisição de vocabulário e participação escolar dos estudantes com TEA. Conclui-se que a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas favorece a aprendizagem significativa e promove maior autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Recursos Visuais; Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

This study aims to analyze teaching methodologies applied to Portuguese Language and English Language instruction for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), emphasizing curricular adaptations and the use of visual resources as facilitating strategies in the teaching-learning process. Considering the challenges faced by education professionals in developing inclusive pedagogical practices, it is necessary to understand resources and methodologies that favor the participation and academic development of these students. The research is characterized as bibliographic, qualitative and descriptive in nature, grounded in studies on

inclusive education, pedagogical practices, and language teaching. The results demonstrate that the use of curricular adaptations, visual materials, assistive technologies, and active methodologies significantly contributes to the development of communication, textual comprehension, vocabulary acquisition, and school participation of students with ASD. It is concluded that the adoption of inclusive pedagogical strategies favors meaningful learning and promotes greater student autonomy.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Visual Resources.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa uma das principais transformações ocorridas no cenário educacional contemporâneo, sendo respaldada por marcos legais fundamentais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). O desenvolvimento de políticas públicas voltadas à inclusão escolar proporcionou a ampliação do acesso de estudantes com necessidades específicas às instituições de ensino regular, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas e na organização curricular.

Entre os estudantes atendidos pelas políticas inclusivas encontram-se aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), condição caracterizada por alterações no desenvolvimento neurológico que afetam a comunicação, a interação social e o comportamento. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), o TEA manifesta-se desde os primeiros anos de vida e pode permanecer ao longo da vida, com variações significativas na intensidade e nas apresentações clínicas (American Psychiatric Association, 2022).

Apesar das diferenças individuais existentes entre estudantes com (TEA), muitos apresentam dificuldades relacionadas à linguagem, compreensão de contextos sociais, interpretação textual e processamento de informações abstratas. No ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, tais desafios podem tornar-se ainda mais evidentes, uma vez que essas áreas exigem interpretação, comunicação, compreensão textual e desenvolvimento de habilidades linguísticas diversas. Como observam Rocha e Tonelli (2013), o aprendizado do inglês como língua global pode proporcionar à criança com TEA a expansão de seus horizontes culturais e a integração no mundo, desde que mediado por estratégias adequadas.

Diante desse contexto, surge a necessidade de desenvolver metodologias diferenciadas capazes de atender às necessidades específicas desses estudantes. Teles e colaboradores (2026) destacam que a inclusão educacional de estudantes com TEA constitui um importante desafio para os sistemas de ensino, exigindo práticas pedagógicas adaptadas e políticas públicas efetivas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes. Assim, o presente estudo busca analisar metodologias de ensino de

Língua Portuguesa e Língua Inglesa voltadas a estudantes com TEA, enfatizando adaptações curriculares e recursos visuais como instrumentos facilitadores da aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por alterações no neurodesenvolvimento que influenciam diferentes aspectos da aprendizagem e da comunicação. O termo "espectro" refere-se à ampla variedade de características, níveis de suporte e manifestações individuais encontradas entre as pessoas diagnosticadas, o que implica que as características e a gravidade dos sintomas podem variar desde quadros leves até formas mais severas de comprometimento. Silva (2012), em sua obra "**Mundo Singular: entenda o Autismo"**, apresenta a visão de mundo e os desafios enfrentados por pessoas autistas, contribuindo para a compreensão das particularidades cognitivas e sensoriais que acompanham o transtorno. No ambiente escolar, conforme aponta Orrú (2016), estudantes com TEA podem apresentar dificuldades relacionadas à interação social, compreensão de linguagem figurada, manutenção da atenção, flexibilidade cognitiva e comunicação verbal ou não verbal.

A educação inclusiva, conforme definida por Mantoan (2015), busca garantir igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento, respeitando as diferenças individuais e promovendo adaptações necessárias para o desenvolvimento educacional de todos os estudantes. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) já estabelecia as bases para uma educação que acolhesse a diversidade, princípio que foi incorporado pela legislação brasileira, notadamente pela Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Gentilin (2023) ressalta que os estudantes no espectro autista, longe de serem reduzidos à sua condição, possuem o poder de transcender suas dificuldades, abraçando suas habilidades únicas. No entanto, a autora alerta para a carência de atendimento especializado, que resulta em prejuízos psicopedagógicos e sociais, questionando se é possível promover a inclusão escolar de estudantes com TEA no ensino regular sem o suporte adequado da área da saúde.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES COM TEA

O ensino de Língua Portuguesa envolve competências relacionadas à leitura, escrita oralidade e interpretação textual. Para estudantes com TEA, determinadas habilidades podem exigir estratégias diferenciadas devido às particularidades cognitivas e comunicativas. Cunha (2023) enfatiza que a compreensão da linguagem figurada, metafórica e dos duplos sentidos frequentemente representa um desafio significativo para esses estudantes, demandando abordagens mais concretas e visuais.

O uso de atividades contextualizadas, imagens, histórias ilustradas e recursos concretos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da compreensão textual, conforme apontam Branchi e Monzón (2024) ao discutirem a acessibilidade em leitura para estudantes com TEA. A fragmentação de conteúdos em pequenas etapas, sugerida por Coll, Marchesi e Palacios (2004), facilita a organização do processo de aprendizagem e reduz a sobrecarga cognitiva.

Estratégias como leitura compartilhada, sequências didáticas adaptadas, organização visual das atividades e uso de jogos educativos favorecem a participação e reduzem dificuldades relacionadas ao processamento de informações. A literatura infantil, como demonstrado por Silva (2022) em sua pesquisa sobre leitura literária na perspectiva inclusiva, pode ser um poderoso instrumento para trabalhar a inclusão de forma lúdica, criando valores como amizade, respeito e igualdade entre as crianças.

2.3 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES COM TEA

O ensino de Língua Inglesa apresenta desafios adicionais, especialmente pela introdução de novos vocabulários, estruturas gramaticais e contextos culturais. Entretanto, pesquisas apontam que estudantes com TEA podem demonstrar interesse e habilidades específicas relacionadas à aprendizagem de idiomas, principalmente quando são utilizadas metodologias visuais e recursos tecnológicos.

Braga e Silva (2025) destacam que o hiperfoco, estado de concentração intensa e absorção profunda em assuntos específicos, característico de muitos autistas, pode ser um aliado no aprendizado de idiomas, especialmente quando os conteúdos se alinham aos interesses do estudante. Os autores observam ainda que atividades interativas e o uso de recursos tecnológicos podem estimular o aluno de forma estruturada e contribuir para sua adaptação no ambiente globalizado.

Vídeos, aplicativos educacionais, cartões ilustrativos (flashcards), músicas, rotinas estruturadas e atividades baseadas em repetição e associação visual podem facilitar o desenvolvimento das competências linguísticas. A Edify Education (2024) ressalta que o ensino de inglês para estudantes com TEA deve considerar as necessidades individuais, utilizando-se de estratégias multisensoriais e adaptações que respeitem o ritmo e as particularidades de cada aluno.

2.4 RECURSOS VISUAIS E ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Os recursos visuais desempenham papel essencial na aprendizagem de estudantes com TEA. Imagens, símbolos, agendas visuais, cartões de comunicação, infográficos e organizadores gráficos auxiliam na compreensão de conteúdos e na organização das atividades escolares. Orrú (2016) defende que a comunicação alternativa e ampliada, por meio de recursos visuais, pode reduzir significativamente as barreiras de compreensão e expressão desses estudantes.

As adaptações curriculares, conforme definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), consistem em modificações realizadas nos conteúdos, metodologias, avaliações e recursos utilizados, considerando as necessidades específicas dos estudantes. Zabala (1998) argumenta que a prática educativa deve ser flexível e adaptável, reconhecendo a diversidade como constitutiva do processo de ensino-aprendizagem.

Entre as principais adaptações recomendadas pela literatura especializada, destacam-se: Simplificação de instruções: uso de linguagem clara, objetiva e direta, com frases curtas e vocabulário acessível;

Uso de linguagem objetiva: preferência por expressões literais em detrimento de metáforas ou expressões idiomáticas;

Ampliação do tempo para atividades: consideração do processamento cognitivo mais lento em algumas tarefas;

Utilização de recursos tecnológicos: aplicativos, softwares educativos e dispositivos de comunicação alternativa;

Organização visual do ambiente: rotinas visuais, quadros de tarefas e sinalização clara dos espaços;

Flexibilização de avaliações: adequação de instrumentos e critérios avaliativos às necessidades do estudante;

Uso de materiais concretos e ilustrados: recursos táteis, visuais e manipuláveis para facilitar a compreensão.

Mantoan (2015), Prieto e Arantes (2006) enfatizam que as adaptações curriculares não devem ser vistas como privilégios ou facilitações, mas como estratégias de equidade que garantem o direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, qualitativa e descritiva. O estudo foi desenvolvido por meio da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, educação inclusiva e Transtorno do Espectro Autista. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar maior compreensão dos fenômenos educacionais analisados, permitindo identificar práticas pedagógicas e estratégias metodológicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem inclusiva. Como afirmam Gil (2022) e Bardin (2016), a pesquisa qualitativa se presta à análise aprofundada de fenômenos complexos, como os processos educacionais em contextos de diversidade.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise da literatura permitiu identificar que metodologias tradicionais centradas apenas na exposição oral apresentam limitações para atender às necessidades de estudantes com TEA. A predominância de abordagens auditivo-verbais, sem suporte visual ou concreto, pode dificultar significativamente a compreensão e a participação desses estudantes, conforme observado por diversas pesquisas na área. Os estudos analisados indicam que recursos visuais e metodologias participativas favorecem significativamente o desempenho acadêmico desses estudantes. Teles e colaboradores (2026) evidenciam que a formação continuada dos professores, o planejamento pedagógico individualizado e o uso de metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA.

No ensino de Língua Portuguesa, atividades associadas à leitura ilustrada, sequências narrativas e jogos linguísticos demonstraram potencial para ampliar a compreensão textual e o desenvolvimento da escrita. Silva (2022) demonstrou que a literatura infantil, quando utilizada com intencionalidade pedagógica, pode promover a inclusão e o desenvolvimento de habilidades linguísticas em crianças com TEA. No ensino de Língua Inglesa, estratégias baseadas em repetição, associação entre palavras e imagens, músicas e recursos tecnológicos apresentaram resultados positivos relacionados à aquisição de vocabulário. Braga e Silva (2025) ressaltam que o uso do hiperfoco como aliado pedagógico e a estruturação das atividades em rotinas previsíveis são fatores que potencializam a aprendizagem do idioma.

Observou-se também que adaptações curriculares adequadas reduzem barreiras educacionais e promovem maior participação dos estudantes nas atividades propostas. No entanto, persistem desafios relacionados à insuficiência de recursos, à falta de capacitação específica dos professores e às dificuldades na implementação das políticas inclusivas. Gentilin (2023) alerta que a desconexão entre os objetivos da educação inclusiva e as condições concretas oferecidas nas escolas compromete a efetividade das práticas pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar metodologias de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa destinadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista, enfatizando adaptações curriculares e recursos visuais. Os resultados evidenciaram que práticas pedagógicas inclusivas associadas ao uso de recursos visuais contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA.

Conclui-se que a implementação de metodologias diferenciadas não beneficia apenas estudantes com necessidades específicas, mas amplia a qualidade do processo educativo para todos os participantes do ambiente escolar. Como defendem Mantoan (2015) e Sassaki (2021), a construção de uma sociedade para

todos passa necessariamente pela escola, que deve ser o primeiro espaço de experiência da diversidade e da equidade.

Dessa forma, torna-se necessário investir na formação continuada dos professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva. A pós-graduação em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa ocupa, nesse contexto, um papel fundamental na preparação de educadores capazes de atuar com competência, sensibilidade e criatividade nos desafios postos pela inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRANCHI, Natália; MONZÓN, Andrea Jessica Borges. Acessibilidade em leitura para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidades pedagógicas. In: SCHERER, Renata Porcher et al. (Orgs.). **Leitura Fácil e Linguagem Simples na educação inclusiva**: pelo direito de entender. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRAGA, Cícero Santolin; SILVA, Gerusa Romana Leal da. Estratégias pedagógicas no ensino e na aprendizagem de língua inglesa para alunos com Transtorno de Espectro Autista. **Revista Acadêmica Online**, v. 11, n. 57, e1438, 2025.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

EDIFY EDUCATION. **TEA e a aprendizagem de língua inglesa**. Disponível em: https://edifyeducation.com.br/blog/tea-lingua-inglesa/. Acesso em: 24 jul. 2024.

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

GENTILIN, Ana Floripes Berbert. **O Transtorno do Espectro Autista na Educação**: os desafios na adoção de abordagens inclusivas. São Paulo: Dialética, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

ROCHA, E. P.; TONELLI, J. R. A. O autista na sala de aula de língua inglesa: um dilema ou um mundo em oportunidades? **Revista Pró-docência**, v. 1, n. 3, jan-jun 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular**: entenda o Autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SILVA, Roseclene Timóteo. **A leitura literária na perspectiva inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, 2022.

TELES, Rita de Kassia Abreu Souza et al. **Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**: entre práticas pedagógicas e desafios das políticas públicas. Aurum Editora (e-Books), p. 255-264, 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

INCLUSION AND DIVERSITY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEMPORARY SCHOOL

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-069

Karina Oliveira de Souza Dalmam
Graduanda em Pedagogia pela Unifacvest

Resumo

A inclusão e a diversidade têm se tornado temas cada vez mais presentes no cotidiano escolar, principalmente diante da necessidade de garantir uma educação mais justa e acessível. Este trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios e possibilidades da educação inclusiva na escola contemporânea, considerando estudantes com diferentes necessidades educacionais e contextos sociais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada em livros, artigos e documentos legais. Ao longo do estudo, são discutidas questões relacionadas ao TEA, deficiência intelectual, TDAH, surdez, cegueira, bullying e educação antirracista, destacando a importância de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças. Os resultados apontam que, embora haja avanços nas políticas educacionais, ainda existem muitas barreiras no ambiente escolar, principalmente relacionadas à formação docente e à estrutura das escolas. Conclui-se que a inclusão só se efetiva quando há compromisso coletivo entre escola, família e sociedade.

Palavras-chave: Acessibilidade; Diversidade; Educação inclusiva; Inclusão escolar; Práticas pedagógicas.

Abstract

Inclusion and diversity in the school context have gained prominence in contemporary educational discussions, especially due to the need to ensure democratic, accessible, and humanized education. This study aims to analyze the challenges and perspectives of inclusive education in contemporary schools, considering aspects related to students with specific educational needs, as well as issues linked to cultural, social, and ethnic diversity. The research is characterized as bibliographic and qualitative, based on books, scientific articles, official documents, and educational legislation. The study addresses topics such as Autism Spectrum Disorder (ASD), intellectual disability, ADHD, deafness, blindness, bullying, and anti-racist education, emphasizing the importance of inclusive pedagogical practices and continuing teacher education. Furthermore, it discusses the need to build welcoming, accessible school environments

committed to respecting differences. It is concluded that the effectiveness of school inclusion depends on the collective involvement of schools, families, education professionals, and society, aiming to ensure equal opportunities and appreciation of diversity in the educational process.

Keywords: Accessibility; Diversity; Inclusive education; Pedagogical practices; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão e a diversidade tornaram-se temas indispensáveis para a compreensão dos desafios enfrentados pela educação contemporânea. A escola, enquanto espaço de formação social e humana, possui a responsabilidade de promover o respeito às diferenças e garantir igualdade de oportunidades a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, culturais ou emocionais. Nesse contexto, a educação inclusiva apresenta-se como um importante instrumento de transformação social, buscando assegurar que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento de forma democrática e participativa.

Nas últimas décadas, as discussões sobre educação inclusiva ganharam força devido às transformações sociais e às legislações voltadas à garantia dos direitos humanos e educacionais. Nesse sentido, a inclusão escolar não se limita apenas ao acesso do estudante à escola, mas envolve também sua permanência, participação e aprendizagem de forma efetiva. A construção de uma escola inclusiva exige mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais capazes de atender às necessidades dos diferentes estudantes presentes no ambiente escolar.

Dessa maneira, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades dos estudantes, respeitando seus ritmos e potencialidades. A escola inclusiva deve superar modelos padronizados de ensino e compreender que cada aluno possui formas específicas de aprendizagem e desenvolvimento.

A diversidade constitui elemento essencial para a construção de práticas educativas democráticas e inclusivas, evidenciando que o ambiente escolar deve ser pautado na valorização das múltiplas identidades presentes na sociedade. A inclusão, portanto, ultrapassa a dimensão pedagógica, envolvendo também aspectos sociais, culturais e afetivos. Assim, a convivência com a diversidade contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para viver em uma sociedade plural.

Além disso, a escola contemporânea enfrenta desafios relacionados ao preconceito, à discriminação, ao bullying e às desigualdades sociais. Questões relacionadas ao autismo, deficiência intelectual, TDAH, surdez, cegueira e educação antirracista demandam estratégias pedagógicas específicas e profissionais preparados para atuar em contextos diversos. Muitas vezes, a falta de formação adequada e de recursos

pedagógicos acessíveis dificulta o desenvolvimento de práticas inclusivas eficientes, comprometendo a participação efetiva dos estudantes no processo educacional.

Nesse cenário, a educação inclusiva deve estar fundamentada no diálogo, no acolhimento e na valorização das diferenças, contribuindo para a construção de relações mais justas e igualitárias dentro do ambiente escolar. A educação precisa ser compreendida como um processo contínuo de construção coletiva, no qual todos os sujeitos envolvidos desempenham papel fundamental.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da inclusão e da diversidade na escola contemporânea, destacando práticas pedagógicas inclusivas, políticas públicas educacionais e estratégias voltadas à construção de uma educação democrática e acessível. Busca-se compreender a importância da valorização da diversidade no ambiente escolar e refletir sobre a necessidade de construção de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos, a equidade e a inclusão social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR E DIVERSIDADE

A educação inclusiva representa um importante avanço na garantia do direito à educação para todos, consolidando-se como uma das principais propostas educacionais voltadas à construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Seu princípio fundamental consiste em assegurar que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas limitações físicas, cognitivas, sociais, culturais ou emocionais. Dessa forma, a inclusão escolar busca romper com práticas excludentes historicamente presentes no ambiente educacional, promovendo a participação efetiva de todos os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem.

A inclusão escolar é compreendida como um direito humano essencial, no qual a escola deve promover não apenas o acesso, mas também a permanência e participação de todos os estudantes. Segundo Sassaki (1997), a inclusão envolve a adaptação da sociedade para acolher todas as pessoas, respeitando suas particularidades e garantindo condições adequadas de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a necessidade de atendimento educacional especializado, acessibilidade e recursos pedagógicos adequados para estudantes com deficiência e altas habilidades. Nesse contexto, a formação docente é indispensável para práticas pedagógicas inclusivas. Freire (1996) destaca que o processo educativo deve ser dialógico e respeitar os saberes dos educandos, valorizando o estudante como sujeito ativo da aprendizagem. Dessa forma, a inclusão depende também de mudanças atitudinais e culturais dentro da escola.

Segundo Sassaki (1997), a inclusão refere-se ao processo de adaptação da sociedade para acolher todas as pessoas, reconhecendo suas particularidades e promovendo igualdade de participação social. Para

o autor, não basta apenas inserir o estudante no ambiente escolar; é necessário garantir condições adequadas para sua permanência, participação e aprendizagem. Nesse sentido, a escola inclusiva deve atuar de forma democrática, respeitando as diferenças individuais e combatendo práticas discriminatórias que dificultam o desenvolvimento dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que a escola deve garantir atendimento educacional especializado, acessibilidade e recursos pedagógicos adequados aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política reforça a necessidade de construção de sistemas educacionais inclusivos, nos quais todos os estudantes possam aprender juntos, sem discriminação ou segregação.

Nesse contexto, torna-se essencial investir na formação continuada dos profissionais da educação, permitindo que professores e gestores desenvolvam competências relacionadas às práticas inclusivas. O trabalho pedagógico precisa considerar as especificidades dos estudantes, utilizando metodologias diversificadas, recursos tecnológicos e estratégias que favoreçam a participação ativa dos alunos no processo educativo.

Conforme Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e reconhecimento de sua realidade, permitindo que o processo educativo ocorra de forma dialógica e humanizada. Para o autor, a educação deve ser fundamentada no diálogo, na escuta e no reconhecimento do estudante como sujeito ativo da aprendizagem. Essa perspectiva contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de acolher as singularidades e potencialidades de cada indivíduo.

Portanto, a educação inclusiva constitui um importante instrumento de transformação social, uma vez que promove igualdade de oportunidades e fortalece a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A escola inclusiva deve ser compreendida como espaço de acolhimento, aprendizagem e valorização da diversidade, garantindo que todos os estudantes tenham seus direitos respeitados e suas potencialidades desenvolvidas.

2.2 AUTISMO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por alterações relacionadas à comunicação, interação social e comportamento. O ambiente escolar deve proporcionar estratégias pedagógicas adequadas às necessidades desses estudantes, garantindo condições que favoreçam sua aprendizagem, participação e desenvolvimento social. A inclusão de alunos com TEA exige que a escola compreenda as especificidades do transtorno e desenvolva práticas educativas capazes de respeitar os diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Entre as práticas inclusivas mais utilizadas destacam-se o uso de recursos visuais, rotinas organizadas, atividades lúdicas e adaptação curricular. Além disso, o acolhimento emocional e a parceria

entre escola e família desempenham papel fundamental no desenvolvimento da criança autista. A inclusão escolar requer que a escola esteja preparada para reconhecer as singularidades dos estudantes, promovendo estratégias que favoreçam sua participação efetiva no processo educativo. A autora destaca que a inclusão não significa tratar todos os alunos da mesma forma, mas reconhecer suas diferenças e oferecer condições adequadas para que todos possam aprender de maneira significativa.

Além disso, a atuação do professor possui papel essencial no processo de inclusão do estudante com TEA. É necessário que o educador desenvolva práticas pedagógicas flexíveis, capazes de estimular a participação do aluno nas atividades escolares. Nesse sentido, o planejamento das aulas deve considerar as necessidades específicas do estudante, utilizando metodologias diversificadas e recursos que favoreçam sua compreensão e interação social. Conforme afirma Cunha (2015), "o autismo não impede a aprendizagem, mas exige estratégias diferenciadas que respeitem as particularidades do educando". Dessa forma, a mediação pedagógica torna-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança autista.

2.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO

A deficiência intelectual pode comprometer habilidades cognitivas e adaptativas, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas e acompanhamento contínuo no processo de aprendizagem. A inclusão desses estudantes depende da construção de metodologias que respeitem o tempo, as limitações e o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo, garantindo oportunidades de participação e desenvolvimento dentro do ambiente escolar. Nesse contexto, a escola inclusiva deve compreender que cada estudante possui potencialidades próprias, que podem ser desenvolvidas por meio de práticas educativas adequadas e acolhedoras.

O uso de materiais concretos, jogos pedagógicos, atividades lúdicas e experiências práticas contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da socialização dos estudantes com deficiência intelectual. Além disso, a mediação do professor é essencial para estimular a participação dos estudantes nas atividades escolares e fortalecer sua autoestima. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural, reforçando a importância de ambientes educativos inclusivos e colaborativos. Para o autor, a aprendizagem acontece a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e o meio social, evidenciando o papel do professor como mediador do conhecimento.

Nesse sentido, torna-se indispensável que a escola desenvolva práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes. A adaptação curricular, o acompanhamento individualizado e o uso de recursos didáticos diversificados favorecem a construção de aprendizagens significativas e contribuem para a inclusão efetiva dos alunos com deficiência intelectual. Conforme

Mantoan (2003), a inclusão escolar exige que a escola abandone modelos padronizados de ensino e reconheça as diferenças como parte natural do processo educativo.

2.4 TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode influenciar diretamente o desempenho acadêmico, o comportamento e as relações interpessoais dos estudantes. Os sintomas mais frequentes envolvem desatenção, impulsividade e hiperatividade, características que podem dificultar a concentração e a organização das atividades escolares. Muitas vezes, estudantes com TDAH enfrentam dificuldades de adaptação no ambiente escolar devido à incompreensão sobre o transtorno e às práticas pedagógicas pouco flexíveis.

A escola deve adotar estratégias que auxiliem na organização da rotina e no desenvolvimento da concentração. Atividades dinâmicas, orientações claras, divisão das tarefas em etapas menores e acompanhamento individualizado podem contribuir para a aprendizagem e inclusão desses estudantes. O ambiente escolar também deve favorecer a redução de estímulos excessivos, proporcionando maior atenção e participação nas atividades pedagógicas.

Segundo Barkley (2008), o TDAH está relacionado a dificuldades no controle da atenção, do comportamento e das funções executivas, afetando diretamente o desempenho acadêmico e social do estudante. Dessa forma, torna-se necessário que os profissionais da educação compreendam as características do transtorno para evitar práticas excludentes ou interpretações equivocadas sobre o comportamento do aluno. Muitas vezes, estudantes com TDAH são vistos como desinteressados ou indisciplinados, quando, na realidade, apresentam dificuldades relacionadas ao funcionamento neurológico.

Além disso, o acolhimento emocional e o desenvolvimento de relações positivas dentro da escola são fundamentais para o fortalecimento da autoestima desses estudantes. Conforme Freire (1996), o processo educativo deve ocorrer de forma humanizada, respeitando as particularidades e os saberes dos educandos. Assim, a inclusão do estudante com TDAH depende da construção de práticas pedagógicas baseadas no diálogo, no respeito e na valorização das diferenças.

2.5 SURDEZ E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão de estudantes surdos exige acessibilidade comunicacional e valorização da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira. A presença de intérpretes, materiais visuais, recursos multimídia e tecnologias assistivas favorece a aprendizagem e a participação dos alunos no ambiente escolar. A comunicação acessível constitui elemento fundamental para garantir o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes surdos.

A educação bilíngue representa importante instrumento para o desenvolvimento da autonomia e identidade cultural dos estudantes surdos. Nesse modelo educacional, a Libras é reconhecida como primeira língua, enquanto a língua portuguesa escrita é ensinada como segunda língua. Dessa forma, a escola deve promover práticas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade, garantindo inclusão e valorização da cultura surda.

Segundo Skliar (1998), a surdez não deve ser compreendida apenas como deficiência, mas também como diferença cultural e linguística. O autor destaca que os estudantes surdos possuem formas próprias de comunicação e interação social, sendo necessário que a escola reconheça e respeite essas especificidades. Nesse sentido, a inclusão escolar deve ultrapassar a simples presença física do estudante na sala de aula, promovendo efetiva participação no processo educativo.

2.6 CEGUEIRA E ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL

Os estudantes com cegueira necessitam de recursos específicos para garantir sua participação no ambiente escolar e o acesso ao conhecimento de forma autônoma. O sistema Braille, materiais táteis, softwares leitores de tela, audiolivros e tecnologias assistivas são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia desses estudantes.

Além da acessibilidade pedagógica, é necessário garantir acessibilidade arquitetônica e atitudinal, promovendo autonomia e participação plena nas atividades escolares. Rampas, sinalização tátil, organização adequada dos espaços e eliminação de barreiras físicas contribuem para a inclusão e segurança dos estudantes com deficiência visual.

Segundo Amiralian (1997), a pessoa com deficiência visual desenvolve formas próprias de percepção e aprendizagem, utilizando outros sentidos para compreender o mundo ao seu redor. Dessa forma, o ambiente escolar deve oferecer recursos que estimulem diferentes possibilidades de aprendizagem, respeitando as necessidades específicas desses estudantes.

A inclusão de estudantes com cegueira exige que a escola desenvolva estratégias pedagógicas que favoreçam não apenas o acesso ao conteúdo, mas também a participação ativa nas atividades escolares e sociais. A utilização de recursos multissensoriais, descrições orais detalhadas e metodologias adaptadas possibilita que os estudantes ampliem suas formas de percepção e aprendizagem. Muitas vezes, as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência visual estão relacionadas às barreiras atitudinais e à falta de preparo das instituições educacionais para lidar com suas necessidades específicas.

2.7 BULLYING E CONVIVÊNCIA ESCOLAR

O bullying constitui uma das principais formas de violência presentes no ambiente escolar, podendo causar impactos emocionais, psicológicos e sociais significativos. As agressões podem ocorrer de forma

física, verbal, psicológica ou virtual, afetando diretamente a autoestima, o rendimento escolar e a convivência dos estudantes. Em muitos casos, as vítimas passam a apresentar dificuldades de socialização, queda no desempenho acadêmico, ansiedade, insegurança e até mesmo sintomas depressivos, comprometendo seu desenvolvimento integral.

A prevenção do bullying depende da construção de relações baseadas no respeito, diálogo e empatia. Projetos pedagógicos voltados à convivência escolar, educação emocional e cultura da paz contribuem significativamente para a redução de práticas discriminatórias e violentas dentro da escola. Além disso, a promoção de espaços de escuta e diálogo favorece a construção de vínculos saudáveis entre estudantes, professores e comunidade escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e segurança no ambiente educacional.

Segundo Fante (2005), o bullying caracteriza-se pela repetição intencional de atitudes agressivas contra indivíduos considerados mais vulneráveis, gerando sofrimento e exclusão social. Nesse contexto, a escola deve atuar de maneira preventiva e interventiva, promovendo ações educativas voltadas à conscientização sobre os impactos da violência escolar. A autora destaca ainda que o enfrentamento do bullying exige participação coletiva, envolvendo gestores, professores, famílias e estudantes na construção de práticas de convivência mais respeitosas e inclusivas.

Além disso, é importante destacar que o bullying frequentemente atinge estudantes que apresentam características consideradas diferentes dos padrões socialmente estabelecidos, como deficiência, orientação cultural, raça, religião ou dificuldades de aprendizagem. Por esse motivo, a construção de uma educação inclusiva está diretamente relacionada ao combate às práticas discriminatórias dentro da escola.

2.8 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista busca combater preconceitos históricos e promover a valorização da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras, fortalecendo práticas pedagógicas voltadas à igualdade racial e à valorização das contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira.

Nesse contexto, a escola deve desenvolver ações educativas que contribuam para a desconstrução do racismo e valorização das identidades culturais. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira favorece a construção de uma educação democrática, plural e comprometida com os direitos humanos.

Segundo Gomes (2005), a educação antirracista exige que a escola reconheça as desigualdades raciais presentes na sociedade e desenvolva práticas pedagógicas voltadas à valorização da identidade negra e ao enfrentamento do preconceito. Para a autora, o ambiente escolar possui papel fundamental na formação de sujeitos críticos e conscientes sobre a importância do respeito à diversidade cultural e étnica.

Além disso, Freire (1996) destaca que a educação deve contribuir para a transformação social e para a formação de cidadãos conscientes de sua realidade. Dessa forma, a educação antirracista não deve ser limitada apenas a conteúdos curriculares, mas integrada às práticas pedagógicas e às relações estabelecidas no cotidiano escolar, promovendo respeito, igualdade e valorização das diferenças.

3 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, legislações educacionais e documentos oficiais relacionados à inclusão e diversidade na educação.

Foram utilizados autores que discutem a educação inclusiva, práticas pedagógicas e diversidade escolar, entre eles Mantoan (2003), Sassaki (1997), Freire (1996), Vygotsky (1998), além do artigo "Diversidade e Inclusão: elementos para um processo educacional", de Silva, Freitas e Santos (2023).

A abordagem qualitativa permitiu compreender os principais desafios enfrentados pelas instituições escolares no processo de inclusão, bem como identificar estratégias pedagógicas voltadas à promoção da equidade e da acessibilidade no ambiente educacional.

A coleta de dados ocorreu por meio de leitura, análise e interpretação das produções acadêmicas selecionadas, buscando relacionar os conceitos teóricos às práticas inclusivas desenvolvidas no contexto escolar contemporâneo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos evidencia que a inclusão escolar ainda enfrenta desafios importantes, especialmente na formação docente, acessibilidade e infraestrutura das escolas, apesar dos avanços nas políticas públicas. Persistem dificuldades como falta de recursos pedagógicos adaptados, profissionais especializados e investimentos em acessibilidade.

Por outro lado, práticas pedagógicas inclusivas, como adaptação curricular, uso de tecnologias, metodologias ativas e acompanhamento individualizado, favorecem a aprendizagem, socialização e autonomia dos estudantes, ampliando sua participação escolar.

Ainda assim, o preconceito, o bullying e a exclusão social continuam presentes, reforçando a necessidade de uma educação baseada no respeito às diferenças e na convivência com a diversidade.

Destaca-se também a importância da participação da família no processo educativo, fortalecendo o desenvolvimento dos alunos e a construção de ambientes mais acolhedores.

Além disso, a formação continuada dos professores é essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas, já que muitos ainda enfrentam dificuldades no trabalho com a diversidade em sala de aula (Mantoan, 2003).

As políticas públicas são fundamentais, mas ainda encontram limitações na sua efetivação, exigindo ações concretas para garantir acessibilidade e aprendizagem.

Por fim, a inclusão escolar contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes, sendo fortalecida pelo diálogo e pela valorização da dignidade humana (Freire, 1996), exigindo compromisso coletivo e práticas pedagógicas contínuas voltadas à igualdade de oportunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão e a diversidade constituem pilares fundamentais para a construção de uma educação democrática, humanizada e acessível. A escola possui importante papel na promoção do respeito às diferenças e na garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes. Mais do que transmitir conhecimentos, a instituição escolar deve atuar como espaço de acolhimento, convivência e formação cidadã, promovendo valores relacionados à empatia, ao diálogo e à valorização da diversidade humana.

O estudo demonstrou que a educação inclusiva vai além da inserção do estudante no ambiente escolar, envolvendo também sua participação efetiva, desenvolvimento e permanência com qualidade. Nesse contexto, torna-se indispensável a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade e formação continuada dos profissionais da educação. A construção de ambientes escolares acessíveis e acolhedores favorece não apenas o desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas, mas também o fortalecimento das relações interpessoais e da convivência democrática entre todos os membros da comunidade escolar.

Os desafios relacionados ao preconceito, bullying, racismo e exclusão ainda exigem ações educativas comprometidas com os direitos humanos e a valorização da diversidade. A escola deve atuar como espaço de acolhimento, diálogo e transformação social. Nesse sentido, torna-se essencial desenvolver projetos pedagógicos voltados à conscientização sobre o respeito às diferenças e ao combate de todas as formas de discriminação presentes no ambiente escolar.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a inclusão escolar depende diretamente da participação conjunta entre escola, família e sociedade. O apoio familiar, aliado ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes. A parceria entre esses diferentes segmentos fortalece as práticas inclusivas e favorece a construção de ambientes mais acessíveis, humanos e participativos.

Outro aspecto importante identificado refere-se à necessidade de investimentos em políticas públicas educacionais que garantam acessibilidade, recursos pedagógicos adequados e formação continuada para os profissionais da educação. Embora existam avanços legais relacionados à inclusão escolar, muitas instituições ainda enfrentam dificuldades estruturais e pedagógicas para atender às

necessidades dos estudantes de forma efetiva. Dessa maneira, a inclusão deve ser compreendida como um compromisso permanente, que exige ações concretas voltadas à promoção da igualdade de oportunidades.

Conforme Freire (1996), a educação deve contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade, possibilitando a transformação social por meio do conhecimento e da valorização da dignidade humana. Assim, a construção de uma escola inclusiva requer práticas pedagógicas fundamentadas no respeito, na empatia e na valorização das potencialidades de cada estudante.

Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende do compromisso conjunto entre educadores, gestores, famílias e sociedade. Somente por meio da construção de práticas educativas inclusivas será possível garantir uma educação pautada na equidade, no respeito e na valorização das diferenças. Portanto, promover a inclusão e a diversidade na escola significa contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Disponível em: Google Acadêmico. Acesso em: 20 abr. 2026.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: Google Acadêmico. Acesso em: 23 abr. 2026.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. Disponível em: Google Acadêmico. Acesso em: 20 mai. 2026.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005. Disponível em: Google Acadêmico. Acesso em: 15 mai. 2026.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: SciELO. Acesso em: 15 mai. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: Google Acadêmico. Acesso em: 18 mai. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos**.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em: Google Acadêmico. Acesso em: 2 mai. 2026.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO TRABALHO COM RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ORAL DEBATE REGRADO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE LAGO DA PEDRA

WRITING IN THE CLASSROOM: AN INTERVENTION PROPOSAL FROM WORK WITH RETEXTUALIZATION OF THE ORAL TEXTUAL GENRE REGULATED DEBATE IN THE 9TH YEAR OF ELEMENTARY EDUCATION AT A SCHOOL IN LAGO DA PEDRA

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-070

Everlly Karollynne da Costa Sousa
Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Faculdade de Minas)
E-mail: everllycosta02@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3076669418430430

Jardinara Santos Silva
Especialista em Língua Portuguesa, Literatura e Artes (Faculdade de Minas)
E-mail: santosjardinara@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7151623931760670

Resumo

Este estudo se trata de uma pesquisa aplicada que objetiva evidenciar a relevância do ensino-aprendizagem da escrita e da oralidade para o desenvolvimento linguístico efetivo do aluno do ensino fundamental - anos finais. Além disso, busca-se demonstrar as possibilidades de trabalho de desenvolvimento da argumentação por meio da articulação de um gênero textual oral e um gênero textual escrito, a partir de uma proposta de intervenção para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Lago da Pedra - MA. Para isso, utiliza-se a pesquisa bibliográfica e exploratória de caráter descritiva, através da qual analisa-se qualitativamente os resultados alcançados ao longo da pesquisa. Desse modo, verificamos que a retextualização constitui um método efetivo para o trabalho com gêneros textuais orais e escritos argumentativos em sala de aula, pois abrange processos cognitivos e linguísticos que demandam organização estrutural prévia. Logo, a articulação do gênero debate regrado e do texto dissertativo-argumentativo, através da retextualização, confere ao sujeito o poder de transformar um discurso em outro, percebendo suas diferenças, como a estrutura, e as semelhanças, como a argumentação, adequando, desse modo, seu discurso a diferentes contextos comunicativos, sobretudo na escola.

Palavras-chave: Escrita; Oralidade; Retextualização.

Abstract

This study is applied research that aims to highlight the relevance of teaching and learning writing and speaking for the effective linguistic development of elementary school students - final years. Furthermore, we seek to demonstrate the possibilities of developing argumentation work through the articulation of an oral textual genre and a written textual genre, based on an intervention proposal for students in the 9th year of Elementary School at a public school in Lago da Pedra - MA. For this, bibliographical and exploratory research of a descriptive nature is used, through which the results achieved throughout the research are qualitatively analyzed. In this way, we verified that retextualization constitutes an effective method for working with oral and written argumentative textual genres in the classroom, as it encompasses cognitive and linguistic processes that require prior structural organization. Therefore, the articulation of the regulated debate genre and the dissertation-argumentative text, through retextualization, gives the subject the power to transform one discourse into another, perceiving their differences, such as structure, and similarities, such as argumentation, thus adapting their discourse to different communicative contexts, especially at school.

Keywords: Orality; Retextualization; Writing.

1 INTRODUÇÃO

Os gêneros orais e escritos configuram-se como instrumentos de suma importância para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, visto que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se fazem presentes nas atividades cotidianas dos educandos (Schneuwly; Dolz, 2011). Sob essa perspectiva, a disciplina de Língua Portuguesa tenta abarcar, pelo menos em teoria, em seu ensino, práticas orais em sala de aula, não servindo apenas como suporte para a escrita, mas como alvo de ensino e aprendizagem.

Devido ao foco que é direcionado à língua escrita, ocorre uma supervalorização desta em detrimento da oral, pois aquela é vista como instituição sistematizada, e esta como caótica e impassível de organização (Magalhães, 2005). A oralidade, como modalidade da língua, está presente em todos os contextos sociais, sendo imprescindível seu estudo em sala de aula, de forma que os alunos compreendam como ela acontece e como é influenciada por diversos fatores, como a interação entre os falantes no processo comunicativo e suas escolhas.

Nessa perspectiva, o ensino da oralidade é uma preocupação crescente para o campo educacional, visto que para que esse ensino ocorra, os professores precisam engendrar estratégias adequadas que sigam as diretrizes de documentos oficiais (Alfaiate, 2012), além de estar em contato com saberes produzidos continuamente sobre a temática. Sabe-se que há um consenso na estrutura educacional contemporânea sobre

a importância do desenvolvimento de atividades que visem práticas orais como objeto de estudo, contudo, isso ainda se encontra distante da realidade das salas de aula.

Nesse viés, busca-se respostas para a seguinte problemática: *Como a articulação entre o gênero oral debate regrado e o gênero escrito texto dissertativo-argumentativo pode auxiliar no desenvolvimento da oralidade e na capacidade de argumentação de alunos do 9ª da escola U. I. Profº. Josefa Agostinho Pereira?* Em vista disso, o objetivo central desta pesquisa é desenvolver uma proposta de ensino a partir do trabalho com o gênero oral debate regrado e o texto dissertativo-argumentativo, com base no processo de retextualização (Marcuschi, 2000), visando o desenvolvimento da prática educativa da oralidade e o auxílio no desenvolvimento da capacidade de argumentação de alunos do 9º ano da escola Unidade Integrada Profº. Josefa Agostinho Pereira.

Para isso elenca-se os seguintes objetivos específicos: a) discutir a escrita e a oralidade e sua relevância dentro da educação; b) conceitualizar o processo de retextualização proposto por Marcuschi (2000); c) demonstrar as possibilidades de trabalho de desenvolvimento da argumentação por meio da articulação de um gênero textual oral e um gênero textual escrito a partir de uma proposta de intervenção para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da escola U. I. Profª. Josefa Agostinho Pereira e; d) analisar o desenvolvimento das capacidades de argumentação dos estudantes, cuja expressão se dá através do uso de recursos argumentativos e operadores linguísticos nas produções textuais realizadas pelos alunos.

Dado que o trabalho com a oralidade dentro da sala de aula ainda é um entrave em grande parte das escolas brasileiras, buscamos aqui contribuir para a solução das dificuldades sociais advindas da linguagem, no que concerne à escrita e à oralidade, nessa turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Logo, esta proposta está centrada na área de estudo da Linguística Textual. Em vista disso, para fundamentar este trabalho, foi realizada a leitura de autores, como Marcuschi (2010), Magda Soares (2010), Dolz e Schneuwly (2011), Catarin, Bertucci e Almeida (2016), Silva (2015), Koch (2011) Magalhães (2005) e Crescitelli e Reis (2018) etc., os quais lançam mão de investigar e compreender as questões relativas ao trabalho com texto e o ensino, englobando assim questões de escrita, oralidade e gêneros textuais.

Desse modo, para a elaboração deste estudo, utiliza-se a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa, a qual "implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório" (Lima; Mioto, 2007, p. 38). Nesse sentido, fez-se a leitura de livros, capítulos de livros, artigos e trabalhos acadêmicos de outra natureza, que discorrem acerca da oralidade e do trabalho com ela em sala de aula. Visto que este estudo visa aplicar uma proposta interventiva em sala de aula, vale-se da pesquisa-ação, a qual tem como foco a transformação da realidade e, por isso, demanda a participação dos membros do social para que a mudança aconteça.

Sob esse viés, os gêneros escolhidos foram o *debate regrado* e o *texto dissertativo-argumentativo* para serem discutidos e postos em prática, de modo a desenvolver estratégias argumentativas (tendo em

vista a função e a vinculação dos gêneros) por parte dos sujeitos alvos da pesquisa. Dessa maneira, a retextualização (Marcuschi, 2010) orientará, neste estudo, a compreensão e a análise de aspectos argumentativos, agindo, assim, de forma direta em sala de aula, transformando as vivências comunicativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, possibilitando seu desenvolvimento no que se refere às habilidades linguísticas necessárias à sua inserção nas diversas atividades sociais que possuem a linguagem verbal como ponto central.

No que tange à prática docente, este estudo poderá fornecer possibilidades de ensino, principalmente em relação ao trabalho com a oralidade e a sua formalização como objeto de ensino-aprendizagem, uma vez que os gêneros textuais orais não são tão trabalhados quando comparados aos gêneros textuais escritos. Nesse sentido, procura-se articular os gêneros debate regrado e texto dissertativo-argumentativo como forma de desenvolver conhecimentos relativos tanto a um quanto ao outro e, principalmente, trazer a argumentação como um ponto comum aos dois gêneros.

Ademais, esta proposta de intervenção justifica-se, na medida em que procura apresentar um aparato teórico para as futuras pesquisas acadêmicas que procurem se debruçar sobre a importância da produção de textos orais, bem como busquem evidenciar a relação desses com os gêneros escritos. Assim, a proposta visa apresentar possibilidades de trabalho com a língua materna para o meio educacional, destacando novas perspectivas de ensino e diferentes maneiras de utilizar a linguagem oral e escrita nas interações sociais.

1.1 LETRAMENTO E ORALIDADE

Magda Soares em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2010) traz uma série de definições para *letramentos* e apresenta discussões acerca da temática dentro do ensino-aprendizagem. A autora também diferencia a alfabetização de *letramentos*: enquanto aquela se refere ao ato de ensinar/aprender a ler e escrever, esta constitui o estado de praticar o ler e o escrever como práticas sociais (Soares, 2010). Desse modo, a alfabetização se configura como o puro ato de decodificar os signos da língua, e o *letramento*, como o uso dessa habilidade nos contextos socioculturais nos quais o sujeito está inserido e se percebe como ser social.

A pesquisadora pontua também que a origem do termo *letramentos* está relacionada com uma palavra advinda do inglês: *literacy,* a qual se refere ao estado ou condição de quem sabe utilizar as habilidades de escrita e leitura dentro dos diversos contextos sociais, culturais e econômicos. Segundo a autora, esse termo serviu para que se concebesse a palavra *letramento* (traduzida de forma literal do inglês *literacy* para o português) para designar a condição ou estado que um grupo de indivíduos apresenta ao se apropriar da leitura e da escrita.

Ainda de acordo com a autora, não havia uma preocupação em conceber uma palavra oposta à *analfabetismo*, pois não havia espaço para pensar esta outra realidade, a de saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais, surgindo assim *letramento,* termo mais corrente que *alfabetismo,* dado que este, de qualquer forma, não consegue suprir semanticamente toda a conjuntura envolvida no uso do ler e do escrever. O mesmo também ocorreu dentro da língua inglesa, na qual a palavra *illiteracy* foi utilizada muito antes que sua palavra oposta, *literacy.* E ao passo que passaram a utilizar essa nova palavra, fica evidente que as novas demandas sociais de leitura e escrita foram as responsáveis pela mudança.

Devemos destacar também que *letramento* não é o mesmo que *habilidade*, "embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo)" (Kleiman, 2010, p. 16), ou seja, não é algo que se possa ser ensinado, o aluno possui, de imediato, o letramento no que diz respeito àquilo que permeia suas vivências culturais e sociais. Contudo, é no momento de sua escolarização que ele poderá desenvolver, de forma formal, um conjunto de habilidades que são pertinentes a sua participação e integração em práticas sociais que demandam determinadas atitudes letradas.

Outro ponto importante acerca dos *letramentos* dentro da escolarização, é o fato de que é durante esse período que ocorrem a avaliação e a medição dos letramentos. De acordo com Soares (2010), dentro da escola, o letramento é um "processo" que pode ser avaliado pelas escolas de forma continuada, como um percurso de desenvolvimento de habilidades, as quais serão avaliadas e medidas progressivamente, o que poderia evitar a imprecisão de determinar um aluno como letrado ou iletrado conforme somente um ponto desse percurso.

Mas como a oralidade está envolvida com a questão dos letramentos? Dado à ausência de diálogos e reflexões sobre a oralidade em sala de aula, "muitos alunos demonstram dificuldade para escrever e reproduzem a língua oral nas tarefas de produção de textos. Eles escrevem como falam" (Carvalho, 2010, p. 2). A repetição em textos escritos de construções utilizadas na língua falada impossibilita que o aluno desenvolva suas habilidades cognitivas, não conseguindo atender às demandas sociais que circundam a escrita.

Kleiman (2010, p. 43) pontua que as "práticas sociais de linguagem são híbridas", e, por conseguinte, há uma relação de *continuidade* entre a oralidade e os letramentos, visto que vivemos dentro de uma sociedade que utiliza diversas formas de linguagem para comunicar e interagir no seio social. Isso rompe com a tendência tradicionalista que analisa a língua a partir de uma perspectiva dicotômica, a qual aponta a escrita e a fala como dois extremos opostos, dotados de características próprias (Marcuschi, 2010), negligenciando os diálogos constantes que ocorrem entre elas.

Nesse sentido, o professor precisa desenvolver atividades em que seus alunos percebam as diferenças existentes entre a produção de um texto escrito e a de um texto oral, bem como compreendam

que tanto textos escritos quanto falados são constituídos por gêneros discursivos que influenciam a construção e recepção desses textos. Acerca disso, surge a seguinte indagação: como construir atividades em que os alunos percebam a oralidade, leitura e escrita a partir de práticas sociais?

De acordo com Magda Soares (2010, p. 58): "o nível de *letramento* de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas". É preciso que haja, pois, *condições para o letramento*. Sob esse ponto de vista, a escola como instituição formadora tem o papel de criar essas condições para que ocorra o letramento, uma vez que, os sujeitos aprendem os códigos, a mecânica, porém não sabem utilizá-los em seu cotidiano.

Conforme apresentado por Magda Soares (2010), a primeira condição diz respeito à escolarização real e efetiva dos sujeitos. Diante disso, observamos que o ensino na escola se configura como sistemático, ou seja, os conteúdos obedecem a uma sequência, e os alunos são classificados de acordo com os seus rendimentos. Logo, ao assumir essa concepção, a instituição escolar contribui para que os alunos não consigam ter domínio sobre as práticas de letramento, uma vez que não basta só saber ler e escrever, é necessário que o aluno interprete e saiba aplicar isso em seu contexto social.

A segunda consiste na disponibilidade de materiais de leitura para os alunos, visto que em países subdesenvolvidos, conforme a pesquisadora, os sujeitos são alfabetizados, mas não são fornecidas as condições para ler e escrever (Soares, 2010). Dessa maneira, vemos que a falta de recursos didáticos disponíveis nas escolas, como por exemplo, bibliotecas, materiais impressos e livros, internet e espaços destinados ao estudo e à pesquisa impede que os alunos tenham acesso às práticas de letramento.

A partir disso, surge outra questão: qual seria a função da escola no ensino de língua materna? Ela está encarregada de ensinar aos alunos técnicas de produção de textos escritos e orais, fornecendo mecanismos que possibilitem condições para o letramento efetivo. Posto isso, a escola e o professor devem assumir a tarefa de ensejar um ensino integral, possibilitando ao aluno desenvolver sua capacidade comunicativa tanto na modalidade escrita como na oral.

1.2 GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADE

Dolz e Schneuwly, no livro *Gêneros orais e escritos na escola* (2011), partem da tese de que o gênero é um *instrumento*, e para fundamentar essa tese, os autores tomam duas considerações: a concepção interacionista e a de Rabardel. Na primeira, as atividades humanas se organizam de maneira tripolar, isto é, "os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir" (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 21).

Levando isso em consideração, a concepção interacionista defende, portanto, que o instrumento (o gênero) age determinando e transformando os comportamentos, servindo de modelo a ser seguido nas situações comunicativas. Na concepção de Rabardel, o instrumento pode ser concebido de duas maneiras: o produto material existente fora do sujeito, que materializa as operações que determinam as finalidades do instrumento; a segunda – a do sujeito –, configura os esquemas de utilização do objeto "que articulam suas possibilidades às situações de ação" (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 22).

Desse modo, Dolz e Schneuwly baseiam sua tese na ideia de que instrumento é um objeto socialmente criado e estabelecido, o qual dá às atividades do sujeito forma, influenciando sua maneira de se comportar em uma dada situação. Além disso, para que esse instrumento cumpra seu papel de mediador nas atividades, é necessário que ele seja apropriado pelo sujeito que determina suas finalidades de utilização.

A partir disso, surge a questão: qual seria o conceito de gênero? Conforme Dolz e Schneuwly (2011), os gêneros são formas relativamente estáveis materializadas nos enunciados em situações de comunicação, que permitem a estabilização de aspectos formais e rituais das práticas de linguagem. Assim, o gênero funciona como um modelo convencionalmente construído pelos sujeitos de uma sociedade para possibilitar a comunicação, dado que sem esse modelo as situações comunicativas e interacionais não se concretizariam e não seriam inteligíveis. Ademais, os autores tomam três dimensões consideradas essenciais para definir o que seria o gênero:

> 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 64).

Os três pontos destacam que o gênero compõe formas que se posicionam de forma independente às variações que constituem as práticas de linguagem, destacando aspectos consistentes presentes nelas. Dessa forma, os diversos textos, orais e escritos, enquadram-se dentro de gêneros específicos determinados a partir de traços considerados comuns entre esses textos e sua função sociocomunicativa.

Koch e Elias (2005, p. 56) também partem desse mesmo princípio. Bebendo da fonte Bakhtiana, as autoras definem os gêneros como um conjunto de enunciados estabilizados e constituídos de aspectos como conteúdo, composição e estilo. Desse modo, os gêneros funcionam como formas de estruturação padronizadas, constituídos de práticas sociais, responsáveis pelas ações comunicativas dos sujeitos.

Não podemos esquecer de mencionar os gêneros primários e secundários colocados por Dolz e Schneuwly. Os gêneros primários, conforme os teóricos, são "de nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem" (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 27). Dessa maneira, eles

possibilitam à criança o pleno desenvolvimento cognitivo e o domínio das práticas interacionais necessárias para a aprendizagem e confrontar situações cotidianas de seu contexto social. No que se refere aos gêneros secundários, os teóricos apontam que:

> Sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 29).

Sendo assim, o sujeito não entra em contato com os gêneros secundários por meio de seu cotidiano ou de motivações pessoais, mas por intermédio de dimensões complexas. Contudo, os gêneros secundários não rompem relações totalmente com os primários, visto que aquele necessita destes para se desenvolver, transformando-os. Logo, tanto um quanto o outro contribuem para o desenvolvimento linguístico do indivíduo que se encontra presente em situações verbais, auxiliando operações linguísticas mais articuladas e previamente pensadas.

1.3 RETEXTUALIZAÇÃO: DO TEXTO FALADO PARA O TEXTO ESCRITO

Marcuschi (2010, p. 46) define retextualização como "um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita". À vista disso, esse processo compreende mecanismos de transformação e adequação do novo texto a ser produzido, sem, no entanto, fugir da ideia principal do texto fonte, bem como não se caracteriza como uma mera transcrição do discurso.

Propomos, neste trabalho, a ideia de que, assim como a escrita, a língua falada é um sistema coeso, dotado de organização e características específicas, e que, dessa forma, ao passarmos um texto falado para o escrito, não estamos desmerecendo ou tirando a importância de um ou outro, dado que as duas formas de utilização da língua contribuem para o desenvolvimento comunicativo dos sujeitos sociais, como defende Marcuschi (2010):

> Fique claro, desde já, que o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada (p. 47).

O autor pontua também que processos de retextualização acontecem com bastante frequência em nosso dia a dia, "é o caso quando repassamos a alguém o que nos foi informado por outrem" (Marcuschi, 2010, p. 47). Ora, para repassarmos uma informação a alguém, é necessário que compreendamos os sentidos

estabelecidos no discurso e inferir o que se deseja transmitir durante o processo comunicativo. Nesse sentido, o teórico frisa que um dos passos para retextualizar um texto é compreender o que foi dito:

> Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão* (Marcuschi, 2010, p. 47).

Diante disso, o autor discute que retextualizar exige que o interlocutor articule ações mentais complexas, as quais interferem na recepção e associação de ideias centrais do texto que serão transformadas posteriormente em um novo texto, e, por isso, requer conhecimentos textuais, sintáticos, vocabulares, semânticos e de gênero, de modo que essa nova produção cumpra seus efeitos sociocomunicacionais.

Além disso, Marcuschi (2010) apresenta operações necessárias para que se possa retextualizar um texto, das quais discutiremos primeiramente a *transcrição e transcodificação*. O pesquisador diferencia os procedimentos utilizados na transcrição e na retextualização da seguinte maneira:

> As mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial, no caso da linguagem (p. 49).

Como destacamos anteriormente nesta seção, a retextualização utiliza mecanismos que influenciam o discurso de maneira complexa para adequar o novo texto produzido a sua nova modalidade, ao contrário do ocorre na transcrição, que resulta da decodificação dos signos fonéticos para os gráficos (no caso do texto falado para o escrito), sendo, pois, uma *transcodificação,* uma etapa da retextualização, mas não seu produto final (Marcuschi, 2010).

Outro aspecto considerado pelo teórico é a existência de um fator onipresente dentro da atividade de transcrição: a compreensão do texto. Dessa maneira, ao transcrever um texto, algumas modificações são feitas, apesar de tentar manter um padrão fiel ao texto-fonte, pois "a transcrição é uma espécie de **adaptação** e, neste procedimento, ocorrem perdas, pois sempre haverá algo que escapa ou que muda" (Marcuschi, 2010, p. 52, grifos nossos).

Falemos agora das observações de Marcuschi (2010) sobre as análises de estudos acerca dos processos de transformação de textos feitos no final do século XX. Tais estudos revelaram a importância, não somente da questão da modalidade do texto – monólogo ou diálogo, mas também seu contexto de produção, o que leva o autor do novo texto a considerar, por exemplo, as diferenças linguísticas, estrutura narrativa visível, mudança na perspectiva e o obscurecimento na discussão das fontes (Marcuschi, 2010).

A partir disso, abrem-se caminhos para discutir acerca do fluxo dos processos de retextualização (Marcuschi, 2010), o qual "vai da produção oral original (**texto base**) até a produção escrita (**texto final**)"

(p. 73, grifos nossos). Entre esses dois textos ocorrem dois processos: a simples transcrição (transcodificação) e a retextualização, que corresponde a uma etapa mais complexa e envolve perdas e adaptações, que interferem em maior ou menor grau na linguagem e no conteúdo do produto final.

Para encerrar este subitem, apresentaremos o modelo das operações de retextualização proposto por Marcuschi, no qual dispõe dos seguintes procedimentos para retextualizar um texto:

> - retirada de marcas fundamentalmente interacionais, de hesitações e de partes de palavras;
> - inserção de pontuação (guiando-se pela entoação usada no oral);
> - eliminação de repetições, de redundâncias e de paráfrases;
> - substituição dos turnos por parágrafos sem modificação da ordem dos tópicos discursivos;
> - introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e substituição dos dêiticos por verbalização acerca do contexto;
> - reconstrução de estruturas truncadas e reordenação sintática;
> - tratamento estilístico, alterando não só estruturas sintáticas como também seleção lexical;
> - reordenação tópica do texto e da sequência argumentativa;
> - agrupamento de argumentos condensando as ideias (Marcuschi, 2010, p. 75).

Percebe-se que esse modelo de operações envolvidas na retextualização privilegia a fidelidade temática do discurso oral e dá ênfase nas transformações envolvidas na linguagem, para que esta seja compatível à demanda de estruturação do texto que será elaborado (escrito). Contudo, o autor pontua que esse modelo não deveria ser tomado como uma fórmula, mas como um ponto de partida para as transformações de textos falados em textos escritos, de modo que eles possam transfigurar-se em produtos intencionalmente situados em interações sociais.

1.4 ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Ingedore G. Villaça Koch, no terceiro capítulo do seu livro *Argumentação e Linguagem (2011),* evidencia diferentes recursos empregados dentro dos enunciados que revelam a demarcação de argumentos nos discursos dos usuários da língua. Passemos agora para a explanação desses recursos argumentativos. De início, Koch destaca os tempos verbais do discurso, discutindo acerca de dois sistemas temporais, os quais possuem empregos distintos e normalmente não se combinam dentro do mesmo período, são eles:

> grupo I - Indicativo: **presente** (canto), pret. imperf. composto (tenho cantado), fut. do pres. (cantarei), fut. do pres. composto (terei cantado), além das locuções verbais formadas com esses tempos (estou cantando, vou cantar.).
> grupo II - Indicativo: **pret. perf. simples** (cantei), **pret. imperf.** (cantava), pret. mais que perf. (cantara), fut. do pret. (cantaria), e locuções verbais formadas com tais tempos (estava cantando, ia cantar etc.) (p. 35).

Conforme a autora, sempre que o locutor utiliza os tempos do **grupo II,** ele se torna um narrador (mundo narrado), e o destinatário, um simples ouvinte, por conseguinte, a situação comunicativa se desloca para o plano da consciência, localizado além da temporalidade, a qual deixa de ter validez enquanto o relato acontece (Koch, 2011). No entanto, a forma verbal **presente,** pertencente ao **grupo I**, é o tempo principal do mundo comentado, ele constitui uma atitude comunicativa que demanda engajamento e compromisso (Koch, 2011). Dessa forma, ao utilizar o primeiro grupo de sistema temporal, o falante assume uma atitude dentro do mundo comentado, ele não faz apenas um relato do acontecimento, mas participa ativamente junto do seu interlocutor no desenrolar da comunicação.

O próximo ponto discutido pela autora são as divergências quanto à noção de pressuposição. Koch pontua que a referência de uma proposição é o seu **valor de verdade**. Dessa maneira, caso uma proposição seja substituída por uma expressão que tenha o mesmo valor de verdade, essa proposição manterá a mesma referência (Koch, 2011). Levando isso em consideração, os pressupostos seriam os conhecimentos que o leitor já possuía em relação ao enunciado.

Além disso, Koch (2011) também aponta atos enunciativos que só podem ser feitos quando preenchidos por condições, as quais possuem exigências específicas. Essas são duas: as **subjetivas**, condições de sinceridade, compostas por um conjunto de sentimentos e emoções, imprescindíveis para que a ação seja considerada séria; e **objetivas**, importantes para que o ato possa se concretizar. Desse modo, por meio das pressuposições, o leitor/ouvinte compreenderá o sentido do enunciado, visto que trocas discursivas devem pressupor conhecimentos enciclopédicos presentes na bagagem cultural dos sujeitos.

A terceira marca linguística corresponde às modalidades do discurso, as quais são partes da atividade ilocucionária, pois "revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz" (Koch, 2011, p. 72). Dessa forma, modalidades como **crer** e o **saber** estão envolvidas em todos os tipos de enunciação, enquanto outras apresentam presença facultativa em relação ao enunciado ou ao texto, pois "os modais **querer, desejar, dever, poder** etc., implicam a existência do operador **crer ou saber,** os quais são considerados "um pressuposto geral das outras modalidades" (p. 80).

A pesquisadora afirma que ao produzir um discurso, o locutor revela suas intenções e atitudes diante do enunciado por meio de "atos ilocucionários" que constantemente se atualizam a partir dos modos de lexicalização que uma língua oferece, os chamados operadores modais. Tal recurso linguístico permite que o locutor estabeleça a distância que quer estar do enunciado que produz, seu grau de engajamento e a tensão entre os interlocutores (Koch, 2011).

A quarta estratégia destacada por Koch (2011) refere-se aos verbos performativos e a negação dentro de uma abordagem semântico-pragmática. Conforme a teórica, o falante, no ato da comunicação, não nega a força ilocucionária e sim, o tipo de força. Desse modo, ela aponta que os atos ilocucionários são divididos em dois subconjuntos: os que são de forças positivas e os de forças negativas. Posteriormente, Koch destaca

a existência de dois tipos de **negação lógica**, dependendo do contexto comunicativo que fazem parte do quadrado lógico:

> A primeira trata da **qualidade**, negando universalmente não-p) e a que incide sobre a **quantidade**, negando a universalidade da atribuição (não universalmente p). A primeira constitui a forma forte ou exclusiva da negação e a segunda, a forma fraca meramente suspensiva (2011, p. 88).

Desse modo, através dessa duplicidade de negação lógica, é possível diferenciar os quatro vértices do quadrado lógico proposto pela autora. Ademais, Koch (2011) ainda pontua que a negação não pode ser vista como uma prática uniforme, pois existem predicados (complementares, polares, co-hipônimos) que, quando negados, podem produzir efeitos mais ou menos indefinidos que outros.

A quinta estratégia linguística diz respeito aos operadores argumentativos ou discursivos. Para Koch (2011), alguns desses operadores estabelecem hierarquias dos elementos numa escala, demarcando o argumento mais forte para uma determinada conclusão, por exemplo, *até, até mesmo, inclusive*, ou o mais fraco, como *ao menos, pelo menos, no mínimo,* ficando subentendido, no entanto, que existem outros argumentos mais fortes.

Os diferentes operadores argumentativos possuem diversas funções dentro dos discursos, desempenhando a função de elencadores dos enunciados e dos argumentos, de modo a estabelecer relações semânticas e frasais coerentes às intenções daquele produz o texto, que devem ser interpretadas e compreendidas pelo leitor/ouvinte.

A sexta estratégia concerne à argumentação e autoridade polifônica. Nesse mecanismo, Koch destaca que a presença de um discurso relatado se dá por meio das falas de **L** e **L'.** Nesse sentido, L' se configura como o tema ou tópico do enunciado de L, e o comentário se refere ao "conjunto de palavras que se qualifica L' por aquilo que é dito" (Koch, 2011, p. 137). Dessa maneira, a circunstância para que a polifonia se materialize é que o locutor L seja diferente do enunciador de L'. Assim, o sentido das proposições dadas no enunciado dependerão das intenções do falante.

No que diz respeito a argumentação, Koch enfatiza a polifonia dentro da argumentação por autoridade, no qual esta possui duas formas: **autoridade polifônica** e o **raciocínio por autoridade** (analogias, recorrência, indução). Logo, os argumentos por autoridade utilizam, sobretudo, as opiniões de pessoas ou grupos de pessoas para comprovar uma ideia (Koch, 2011). Além disso, a autora aponta que os argumentos por autoridade diferem da argumentação por autoridade polifônica.

Desse modo, a utilização de argumentos por autoridade polifônica permite que o locutor não se porte de maneira autoritária em seu discurso; pode prever os argumentos de seu adversário de modo a incorporá-lo ao um novo discurso; trazer argumentos decisivos; adotar mecanismos de antecipação e suspense,

dependendo do contexto sintático e; conceder ao seu discurso um maior poder de convencimento (Koch, 2011).

Essas estratégias estruturam o discurso e oferecem base para a sustentação de argumentos tanto no que se refere ao caráter sintático do texto quanto aos sentidos fornecidos e sugeridos por ele. Assim sendo, esses recursos argumentativos serviram de base para a análise, presente no capítulo 4 deste trabalho, dos textos produzidos pelos alunos durante a aplicação desta proposta. Logo, no capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia utilizada para a realização desta proposta na escola-campo.

2 METODOLOGIA

Neste estudo, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, uma vez que foi elaborada a partir de materiais publicados por outros teóricos e pesquisadores acerca do tema, que serviram como apoio teórico para este estudo. Por meio deste tipo de investigação, é possível que o investigador colete informações relevantes que possam contribuir para a construção da sua fundamentação ou quadro teórico de sua pesquisa científica (Sousa et al, 2021). Nesse sentido, a bibliografia de um trabalho é fundamental para que o pesquisador produza novos estudos por meio de dados descritos e analisados outrora, servindo como um direcionamento comprovado que interliga fatos novos aos antigos.

Adota-se também os preceitos que envolvem a pesquisa-ação, a qual tem como foco a transformação da realidade e, por isso, demanda a participação dos membros do social para que aconteça, ou seja, trata-se de um trabalho efetivado por meio de ações cooperativas (Prodanov; Freitas, 2013) entre pesquisador e sujeitos-alvos da pesquisa. À vista disso, a pesquisa-ação é um método de pesquisa voltada não para uma simples análise da realidade, mas para busca de intervenções diretas no problema encontrado, intervenções essas que resultam na melhoria da qualidade de vida de pessoas advindas de grupos prejudicados por mazelas sociais.

A proposta de atividade foi desenvolvida em uma escola pública de Lago da Pedra/MA, localizada em um bairro periférico dessa cidade, sendo seu público-alvo crianças e jovens da classe popular. Desse modo, a turma escolhida foi o 9º ano B do ensino fundamental, composta por 34 alunos, na qual foram observadas certas dificuldades dos alunos em se manifestar de maneira oral e escrita diante de propostas didáticas colocadas pelos professores regentes.

A proposta de atividade aplicada e aqui analisada foi disposta em torno de uma sequência didática dividida em três módulos que envolvem o processo de retextualização do gênero oral debate regrado para o gênero textual dissertativo-argumentativo. Essa sequência foi desenvolvida no decorrer de um mês e oito dias, contemplando 22 aulas dadas entre o dia 8 de maio até o dia 16 de junho de 2023. Nos quadros a seguir está ilustrado como a sequência didática foi organizada e realizada.

QUADRO 1 - MÓDULO 1 - O GÊNERO DEBATE REGRADO EM SALA DE AULA

Título do projeto	Oralidade e escrita em sala de aula: uma proposta de intervenção a partir do trabalho com retextualização do gênero textual oral debate regrado no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Lago da Pedra - MA.
Eixo temático	Oralidade
Temática da turma	Conhecendo o gênero oral debate regrado
Público-alvo	Alunos do 9ª ano
Tempo previsto	15 aulas de 50 minutos
Habilidades da BNCC	**(EF69LP19)** Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc; **(EF89LP14)** Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados
Recursos	Datashow; quadro de sala; pincel; notebook; apagador; papel.
Avaliação Final	Organização de um debate regrado cujo tema é *Eutanásia*, no qual o professor estará com um gravador a fim de registrar a discussão e será disponibilizado o áudio para que seja feita a transcrição pelos alunos.

Fonte: autoras (2023).

QUADRO 2 - MÓDULO 2 - UM OLHAR SOBRE O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Título do projeto	Oralidade e escrita em sala de aula: uma proposta de intervenção a partir do trabalho com retextualização do gênero textual oral debate regrado no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Lago da Pedra - MA.
Eixo temático	Produção de textos
Temática da turma	Pensando o texto dissertativo-argumentativo
Público-alvo	Alunos do 9º ano
Tempo previsto	4 aulas de 50 minutos
Habilidades da BNCC	**(EF69LP18)** Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.); **(EF69LP07)** Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign

	e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
Recursos	Datashow; quadro de sala; notebook; pincel.
Avaliação Final	Análise de um texto dissertativo-argumentativo, apontando os aspectos citados em aula (tese, agentes, analogias, repertório sociocultural, dados estatísticos e argumentos).

Fonte: autoras (2023).

QUADRO 3 - MÓDULO 3 - RETEXTUALIZAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Título do projeto	Oralidade e escrita em sala de aula: uma proposta de intervenção a partir do trabalho com retextualização do gênero textual oral debate regrado no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Lago da Pedra - MA.
Eixo temático	Produção de textos
Temática da turma	Retextualização: ação e reflexão
Público-alvo	Alunos do 9º ano
Tempo previsto	3 aulas de 50 minutos
Habilidades da BNCC	**(EF69LP43)** Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.
Recursos	Datashow; quadro de sala; notebook; pincel.
Avaliação Final	Produção de um texto dissertativo-argumentativo (de acordo com a posição assumida durante o debate) a partir da transcrição do áudio gravado durante a atividade 1.

Fonte: autoras (2023).

O corpus de análise deste estudo são as produções textuais feitas pelos alunos do 9º ano B do Ensino Fundamental do município de Lago da Pedra/MA. Das 20 produções recebidas, duas foram escolhidas para serem aqui analisadas, visto que assume-se aqui o critério qualitativo, e não o quantitativo.

Sendo assim, analisa-se na referida produção, primeiramente, a presença da estrutura textual requerida em um texto dissertativo-argumentativo, como: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Observa-se também quais conectivos ou operadores textuais os alunos utilizaram para ligar essas partes do

texto e suas ideias, e se eles apresentaram uma proposta de intervenção, bem como seus elementos, como: ação, o agente, modo e a finalidade.

Além disso, verifica-se os tipos de argumentos (exemplificação, autoridade, evidência, comparação, histórico, causa e consequência) usados pelos alunos, e, por último, discute-se acerca da presença de marcas linguísticas da argumentação (Koch, 2011) empregadas para construir argumentos, tanto a nível frasal quanto semântico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar a análise da produção textual e de seus elementos estruturantes, faz-se uma comparação entre a transcrição do debate regrado e os textos produzidos pelos alunos do 9º ano, em que evidenciamos alguns trechos em que a argumentação dos alunos é semelhante tanto no discurso oral quanto no escrito. Para isso, observa-se como os alunos constroem sua argumentação na oralidade e quais modificações realizam no momento da escrita do produto final (o texto dissertativo-argumentativo) para configurar uma retextualização, levando em consideração os aspectos levantados e discutidos em aula (módulo 1) acerca da diferença entre uma transcrição e o procedimento proposto por Marcuschi (2010).

No primeiro momento do debate, o grupo **a favor** argumentou da seguinte maneira: “eu acho que não, como eu falei é uma escolha da pessoa e suicídio, como eu acabei de falar, a pessoa faz com suas próprias mãos, e a eutanásia é pra tipo diminuir o sofrimento da pessoa, é todo um processo, tem autorização da pessoa, é com os médicos, no hospital. Tipo o suicídio pode cometer em casa sozinho porque não vai cometer um suicídio em público, né? Já a eutanásia, não” (transcrição).

Observa-se com o fragmento acima que o aluno faz a repetição do termo “tipo” para expor sua opinião, o que constitui uma marca linguística bastante presente em discursos orais. Ademais, o participante inicia sua fala utilizando a construção “eu acho”, mostrando a sua subjetividade durante o processo argumentativo. Tais aspectos ausentam-se quando transformado para o gênero escrito texto dissertativo-argumentativo, como podemos ilustrar no trecho a seguir: “A Eutanásia, e um ato de proporcionar morte sem sofrimento, a um doente com doenças incuravel que causa dores insuportáveis [...]. A Eutanásia pode ser permitida, pois não e suicidio, Eutanásia e todo um processo, diferente do suicidio” (produção).

Verifica-se que o mesmo argumento é colocado na produção escrita, mas atendendo aos chamados procedimentos de retextualização, que englobam, entre os fatores, a retirada de marcas da oralidade. Dessa forma, o aluno explica como a eutanásia ocorre e por que ela se diferencia do suicídio utilizando um vocabulário mais ou menos amplo, isto é, sem apresentar vícios de linguagem.

Outro momento em que ocorre essa adaptação, está presente no seguinte excerto do debate: “não é uma pergunta, é só responder o que ela falou mesmo e, no caso, eu tava falando que é considerado

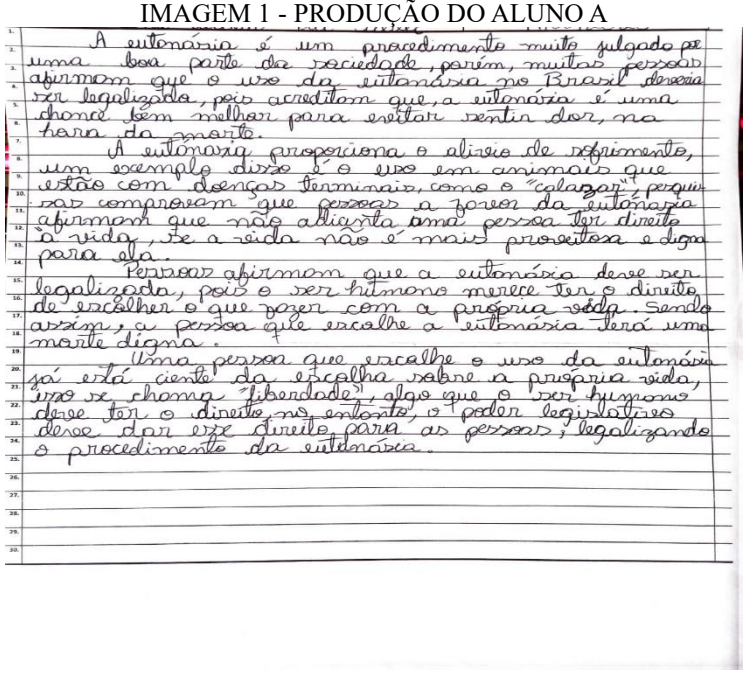
assassinato por conta que não é legalizado. Eu fiz essas pesquisas, e consideravam assassinato e ação tenha aqui a pessoa pode ser presa por ter realizado procedimento da eutanásia no paciente mesmo o paciente tenha escolhido a morte" (transcrição).

Nota-se que, o aluno faz uso de outras vozes (polifonia) para afirmar que a prática da eutanásia é considerada como um assassinato e, assim, comprovar sua concepção sobre o tema. A partir disso, observamos também que a polifonia pode ser utilizada tanto em discursos orais como em escritos, demonstrando que os diversos textos não são produzidos através do nada, mas por meio de uma gama de acepções realizadas anteriormente.

Tomando como base esse mesmo posicionamento, pontua-se que no fragmento "Mais no Brasil e diferentes, no Brasil a prática da Eutanasia ou do suicídio assistido e considerada crime, pela justiça brasileira, a Eutanasia praticada por um médico e visto como um assacinado" (produção), o aluno também utiliza um argumento polifônico, ainda que não tenha posto isso de forma explícita no texto, pois a sua afirmação de que a eutanásia é vista como crime do Brasil remete a um dado obtido por intermédio de pesquisas.

Analisa-se agora como os alunos organizaram suas ideias, utilizando a transcrição do debate regrado realizado em sala de aula, para a construção da argumentação no texto dissertativo-argumentativo através do processo de retextualização. Logo, abster-se-á de discutir acerca de desvios relativos à acentuação, gramática e/ou grafia. Assim, de um lado estará o texto produzido pelo aluno, e do outro, estará o mesmo texto digitado para que haja uma melhor organização e visualização do corpus de análise. Passa-se agora para a discussão dos dados.

IMAGEM 1 - PRODUÇÃO DO ALUNO A



A eutanásia é um procedimento muito julgado por uma boa parte da sociedade, porém, muitas pessoas afirmam que o uso da eutanásia no Brasil deveria ser legalizada, pois acreditam que, a eutanásia é uma droga bem melhor para evitar sentir dor, na hora da morte.

A eutanásia proporciona o alivio de sofrimento, um exemplo disso é o uso em animais que estão com doenças terminais, como o "calazar" pesquisas comprovam que pessoas a favor da eutanásia afirmam que não adianta uma pessoa ter direito a vida, se a vida não é mais proveitosa e digna para ela.

Pessoas afirmam que a eutanásia deve ser legalizada, pois o ser humano merece ter o direito de escolher o que fazer com a própria vida. Sendo assim, a pessoa que escolhe a eutanásia terá uma morte digna.

Uma pessoa que escolhe o uso da eutanásia só está ciente da escolha sobre a própria vida, isso se chama "liberdade", algo que o ser humano deve ter o direito, no entanto, o poder legislativo deve dar esse direito para as pessoas, legalizando o procedimento da eutanásia.

ALUNO A

1 A eutanásia é um procedimento muito julgado por uma boa parte da sociedade,
2 porém, muitas pessoas afirmam que o uso da eutanásia no Brasil deveria ser
3 legalizado, pois acreditam que a eutanasia é uma chance bem melhor para
4 evitar sentir dor, na hora da morte.
5 A eutanásia proporciona o alívio de sofrimento, um exemplo disso é o uso em
6 animais que estão com doenças terminais, como o "calazar", pesquisas
7 comprovam que pessoas a favor da eutanásia afirmam que não adianta uma
8 pessoa ter direito à vida, se a vida não é mais proveitosa e digna para ela.
9 Pessoas afirmam que a eutanásia deve ser legalizada, pois o ser humano merece
10 ter o direito de escolher o que fazer com a própria vida. Sendo assim, a pessoa
11 que escolhe a eutanásia terá uma morte digna.
12 Uma pessoa que escolhe o uso da eutanásia já está ciente da escolha sobre a
13 própria vida, isso se chama "liberdade", algo que o ser humano deve ter o direito,
14 no entanto, o poder legislativo deve dar esse direito para as pessoas,
15 legalizando o procedimento da eutanásia.

Fonte: autoras (2023).

Ao visualizar a produção do aluno A, nota-se que o texto é estruturado em quatro parágrafos, dispostos em torno de 24 linhas. No primeiro parágrafo, o autor apresenta uma problemática em torno do uso da Eutanásia e, em seguida, apresenta a tese "a eutanásia é uma chance bem melhor para evitar sentir dor" (L3 e L4 - digitado). Observa-se, então, que o produtor do texto expõe seu ponto de vista, defendendo a utilização da prática da Eutanásia, por meio da afirmação de que ela proporcionaria menos dor ao ser humano.

Em seguida, o autor apresenta três tipos de argumentos – um por exemplificação, um por autoridade e um por senso comum. O primeiro tipo está presente no segundo parágrafo: "o uso em animais que estão com doenças terminais, como o 'calazar'"(L6 - digitado). Tal argumento demonstra que o aluno faz uso, na produção textual, de seus conhecimentos enciclopédicos para defender o uso dessa prática pela medicina. Diante disso, o uso desse recurso possibilitou que o aluno apresentasse um fato empírico para comprovar sua ideia central e tornasse o texto menos simplório.

No mesmo parágrafo, o autor expõe o segundo tipo de argumento: "pesquisas comprovam que pessoas a favor da eutanásia afirmam que não adianta uma pessoa ter direito à vida, se a vida não é mais proveitosa e digna para ela"(L6, L7 e L8 - digitado). Ao utilizar esse tipo de recurso, o autor tenta enriquecer a sua argumentação, em relação ao tema, por intermédio do emprego da polifonia – a presença de outras vozes na construção do discurso. No entanto, o aluno não menciona a fonte da qual retirou a informação, e, por isso, a validez do enunciado se torna insuficiente.

Logo no início do terceiro parágrafo, o aluno expõe um argumento por senso comum: "pessoas afirmam que a eutanásia deve ser legalizada, pois o ser humano merece ter o direito de escolher o que fazer

com a própria vida" (L9 e L10 - digitado). Embora esse tipo de argumento não seja visto com bons olhos por avaliadores de provas, ele é empregado pelo autor, nesse contexto, para reafirmar sua posição diante do tema proposto com base em suas observações cotidianas.

No parágrafo final, o autor apresenta a seguinte proposta de intervenção: "no entanto, o poder legislativo deve dar esse direito para as pessoas, legalizando o procedimento da eutanásia" (L12-L15 - digitado).

Ao analisar esse fragmento, nota-se que o produtor do texto seguiu nossas orientações, dadas durante o processo de contextualização do gênero textual texto dissertativo-argumentativo, ao apresentar uma proposta de intervenção dentro do que seria o parágrafo de conclusão. Dessa maneira, o aluno destaca como agente da intervenção o Poder Legislativo, o qual deveria legalizar a prática da Eutanásia (ação do interviniente).

Contudo, apesar de expor uma proposta de intervenção, o autor não menciona o meio pelo qual a ação ocorrerá, e no que concerne à finalidade, ele a antepõe, colocando-a no início do parágrafo: "isso se chama 'liberdade', algo que o ser humano deve ter o direito" (L13 - digitado). Desse modo, devido à desorganização do parágrafo, o entendimento das ideias e a finalidade do texto ficaram comprometidos.

Quanto à utilização dos conectores ou articuladores textuais, percebe-se que o produtor do texto faz uso de alguns deles, por exemplo: "porém"; "como"; "pois"; "sendo assim"; "no entanto". Desse modo, o uso desses recursos permitiu que o autor construísse a coesão do seu texto através de termos de ligação, o que, consequentemente, leva-nos a uma certa coerência das abstrações produzidas pelos sentidos fornecidos ao leitor.

O conectivo "**porém**" (L2 - digitado) é usado no texto para expressar ideia de contradição à afirmação anterior "A eutanásia é um procedimento muito julgado por uma boa parte da sociedade" (L1 - digitado). Com base nisso, a utilização desse articulador proporciona a criação de uma outra perspectiva à informação apresentada inicialmente por meio da contraposição de pontos de vista.

O próximo articulador textual identificado na produção é o termo "como" que, nesse sentido, é utilizado para introduzir novas informações: "doenças terminais, **como** o 'calazar'" (L6 - digitado). Neste caso, o autor utiliza o articulador textual que induz a uma exemplificação a fim de comprovar sua tese de que a eutanásia é uma boa alternativa para evitar o sofrimento do ser humano.

O terceiro conectivo é apresentado em dois momentos: "**pois** acreditam que, eutanásia é uma chance bem melhor" (L3 - digitado) e "**pois** o ser humano merece ter o direito de escolher" (L9-L10 - digitado). À vista disso, o escritor utiliza o termo "pois" com o objetivo de explicar as sentenças postas anteriormente e, assim, dar continuidade a sua argumentação.

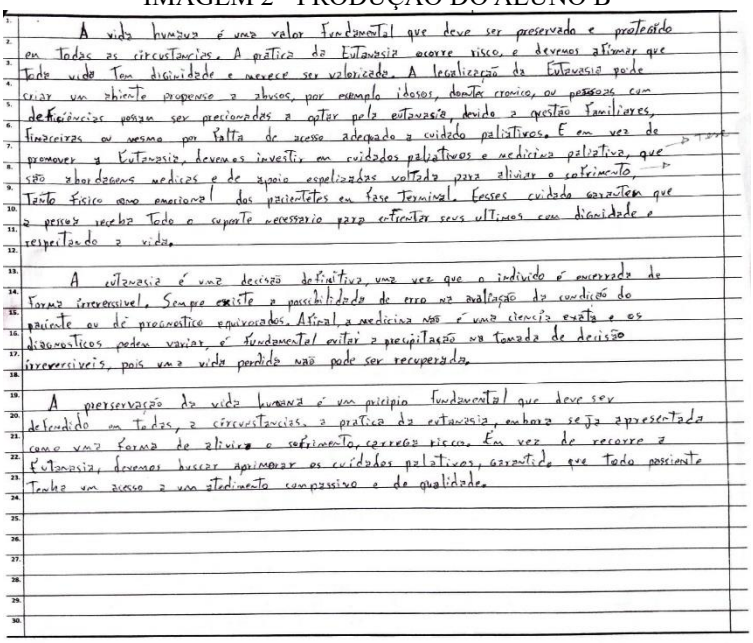
No terceiro parágrafo, o autor exibe o quarto articulador textual "sendo assim" no seguinte fragmento: "**Sendo assim**, a pessoa que escolhe a eutanásia terá uma morte digna" (L10-L11 - digitado).

No texto, o autor faz uso desse recurso para concluir a ideia posta anteriormente, fazendo uma espécie de resumo, de modo a evidenciar sua posição perante a sua tese.

O último conector textual utilizado pelo produtor "no entanto" está presente no último parágrafo, posto da seguinte maneira: "uma pessoa que escolhe o uso da eutanásia já está ciente da escolha sobre a própria vida, isso se chama 'liberdade', algo que o ser humano deve ter o direito, **no entanto**, o poder legislativo deve dar esse direito para as pessoas, legalizando o procedimento da eutanásia". O uso desse conectivo indica uma contradição das ideias, mas, nesse contexto, ele foi empregado de maneira errônea, visto que seria mais adequado utilizar um conectivo conclusivo, o qual daria um prosseguimento e um encerramento para o discurso.

Ao analisar os verbos utilizados pelo autor, constata-se que ele faz uso, na maior parte do texto, de verbos pertencentes ao mundo comentado (Koch, 2011), como os pertencentes ao tempo verbal presente: **afirmam**, **acreditam**, **proporciona**, **comprovam**, **merece** e **escolhe**. O emprego desse tempo verbal fez com que o texto fosse além de uma simples narração de fatos, o autor construiu e estruturou o seu posicionamento, engajando-se em defender sua opinião sobre o tema, assumindo, assim, uma *atitude tensa* (Koch, 2011), característica importante dentro do texto dissertativo-argumentativo. Desse modo, passa-se agora para a análise da segunda produção.

IMAGEM 2 - PRODUÇÃO DO ALUNO B



A vida humana é um valor fundamental que deve ser preservado e protegido em todas as circunstâncias. A prática da Eutanásia ocorre risco, e devemos afirmar que Toda vida Tem dignidade e merece ser valorizada. A legalização da Eutanásia pode criar um ambiente propenso a abusos, por exemplo idosos, doentes crônicos, ou pessoas com deficiências podem ser pressionadas a optar pela eutanásia, devido a questão familiares, financeiras ou mesma por falta de acesso adequado a cuidado paliativos. E em vez de promover a Eutanásia, devemos investir em cuidados paliativos e medicina paliativa, que são abordagens medicas e de apoio especializadas voltada para aliviar o sofrimento, Tanto físico como emocional dos pacientetes em fase Terminal. Esses cuidado asseguram que a pessoa receba Todo o suporte necessario para enfrentar seus ultimos com dignidade e respeitando a vida.

A eutanasia é uma decisão definitiva, uma vez que o individuo é encerrada de forma irreversivel. Sempre existe a possibilidade de erro na avaliação da condição do paciente ou de prognostico equivocados. Afinal a medicina não é uma ciencia exata e os diagnosticos podem variar, é fundamental evitar a precipitação na tomada de decisão irreversiveis, pois uma vida perdida não pode ser recuperada.

A preservação da vida humana é um principio fundamental que deve ser defendido em todas, a circunstancias, a pratica da eutanasia, embora seja apresentada como uma forma de aliviar o sofrimento, carrega riscos. Em vez de recorre a Eutanasia, devemos buscar aprimorar os cuidados paliativos, assegurar que todo paciente Tenha um acesso a um atendimento compassivo e de qualidade.

ALUNO B

1 A vida humana é uma valor fundamental que deve ser preservado e protegido em todas as
2 circustâncias. A prática da Eutanásia ocorre e devemos afirmar que toda vida tem diginidade e
3 merece ser valorizada. A legalização da Eutanásia pode
4 criar um abiente propenso a abusos, por exemplo idosos, doentes cronico, ou
5 pessoas com deficiências possam ser pressionadas a optar pela eutanásia, devido a questão
6 familiares, financeiras ou mesmo por falta de acesso adequado a
7 cuidado paliativos. E em vez de promover a eutanásia, devemos investir em
8 cuidados paliativos e medicina paliativa, que são abordagens médicas e de apoio espelizadas
9 voltada para aliviar o sofrimento, tanto fisico como emocional dos
10 pacientetes em fase terminal. Esses cuidado garantem que a pessoa receba
11 todo o suporte necessario para enfrentar seus ultimos com dignidade e
12 respeitado a vida.
13 A eutanásia é uma decisão definitiva, uma vez que o indivíduo é encerrada de
14 forma irreverssivel. Sempre existe a possibilidade de erro na avaliação da
15 condição do paciente ou de prognóstico equivocados. Afinal, a medicina não é uma ciência exata
16 e os diagnosticos podem variar, é fundamental evitar a
17 precipitação na tomada de decisão irreversíveis, pois uma vida perdida não
18 pode ser recuperada.
19 A preservação da vida humana é um pricipio fundamental que deve ser
20 defendido em todas, a circunstancias, a pratica da eutanasia, embora seja
21 apresentada como uma forma de aliviar o sofrimento, carrega risco. Em vez de recorre a
22 Eutanasia, devemos buscar aprimorar os cuidados palativos, garantido que todo paciente tenha
23 um acesso a um atendimento compassivo e de qualidade.

Fonte: autoras (2023).

Analisando o texto, percebe-se que o autor não o estrutura adequadamente ao gênero proposto, pois além de utilizar muitas linhas no primeiro parágrafo, ele acaba separando-os com linhas soltas, o que acaba poluindo a visualização do texto para o leitor, tal aspecto vai de encontro com o que foi ministrado em aula, dado que foram fornecidas orientações acerca da estética dos parágrafos e de sua importância para que o discurso cumpra a sua finalidade.

No primeiro parágrafo, o produtor contextualiza sua posição, discutindo sobre o valor da vida e, posteriormente, expõe sua tese “A legalização da Eutanásia pode criar um ambiente propenso a abusos” (L3-L4 - digitado). A partir disso, percebe-se que o autor se posiciona de forma contrária ao uso da eutanásia, por meio de uma série de exemplos: “possam ser precionadas a optar pela eutanasia, devido a questão familiares, financeiras ou mesmo por falta de acesso adequado a cuidado paliativos” (L5-L7 - digitado).

Essa construção possibilitou que o autor iniciasse a estruturação de sua argumentação, por meio da exposição de situações negativas que fortalecem seu ponto de vista e inserem o interlocutor no universo descrito pelo texto.

Todavia, o autor antecipa, nesse mesmo parágrafo, a sua conclusão: “devemos investir em cuidados paliativos e medicina paliativa, que são abordagens medicas e de apoio espelizadas voltada para aliviar o sofrimento [...]” (L7-L9 - digitado). Ao fazer essa antecipação da conclusão, o autor confunde o interlocutor, não deixando claro os argumentos, que seriam desenvolvidos nos parágrafos seguintes, prejudicando, nesse sentido, a organização que o gênero demanda.

Durante todo o escopo do texto, verifica-se que o aluno utiliza apenas argumentos por conceituação para validar sua tese, o que prova que ele não possui um conhecimento aprofundado sobre outros tipos de argumentos, necessários para que o texto tenha um maior desenvolvimento no que se refere a uma argumentação bem fundamentada.

No que tange ao uso dos articuladores textuais ao decorrer do texto, identificam-se três: “uma vez que”, “afinal”, e “pois”. A utilização de “uma vez que” no trecho “uma vez que o individo é encerrada de forma irreverssível’ (L13-L14 - digitado), oferece para o enunciado o sentido de causa e consequência em relação à afirmação que a antecede: “a eutanasia é uma decisão definitiva” (L13 - digitado). Logo, o autor consegue interligar suas suposições por meio do esclarecimento de afirmações.

No mesmo parágrafo, há a presença do advérbio “afinal”: “Afinal, a medicina não é uma ciencia exata e os diagnosticos podem variar ” (L15 - digitado). Esse conectivo é usado para indicar a conclusão do argumento, facilitando a sequenciação dos fatos, bem como a compreensão que o interlocutor faz daquilo que foi lido.

O último operador identificado na produção é o “pois” que aparece da seguinte forma: “pois uma vida perdida não pode ser recuperada” (L17-18 - digitado). Como na produção do aluno A, o conectivo “pois”, aqui, inicia uma explicação sequencial para o que foi discutido e, dessa maneira, finaliza o terceiro parágrafo, culminando em um possível convencimento por parte do leitor.

Quanto ao uso dos mecanismos argumentativos propostos por Koch (2011), é possível visualizar a utilização de um verbo performativo de negação que se apresenta no fragmento a seguir: “A medicina não é uma ciencia exata” (L15 - digitado). Ao empregar esse fator argumentativo, o autor tenta invalidar a sentença de que a medicina seria um método confiável. Assim, o uso desse verbo performativo de negação, permite que o produtor altere o sentido do discurso de modo a fazer com que o leitor tenha outra concepção sobre a temática.

Diante do exposto, verifica-se que a estrutura do texto dissertativo-argumentativo configura um aspecto imprescindível para que uma argumentação seja desenvolvida, considerando o papel conferido a esse gênero no meio social. Além disso, o uso de conectores ou articuladores textuais possibilitou que os alunos organizassem seus argumentos dentro das produções, ao passo de guiar o leitor ao longo do texto de forma coesa e coerente. O estudo demonstrou ainda que o texto dissertativo-argumentativo demanda a ativação de determinados mecanismos argumentativos, como as modalidades do discurso, tempos verbais, pressuposições, verbos performativos, operadores argumentativos e polifonia, para garantir a presença da argumentatividade e da retórica no discurso.

4 CONCLUSÃO

O trabalho com a produção de textos em sala de aula, quando concebido através do ensino de gêneros textuais, contribui para que o aluno seja capaz de diferenciar e produzir discursos que circulam em diferentes esferas sociais e que desempenham funções comunicativas diversas. Nesse sentido, o ensino dos gêneros debate regrado e texto dissertativo-argumentativo possibilita que o aluno desenvolva tanto os conhecimentos linguísticos, discursivos e sociais, que envolvem esses gêneros, como o saber que abrange a capacidade de persuasão e de argumentação.

Neste estudo, foi possível verificar que a retextualização é um método pertinente para o trabalho com os gêneros textuais, pois engloba procedimentos cognitivos e linguísticos variados, os quais levam a uma maior percepção de como os textos orais e escritos são estruturados e produzidos. Dessa forma, a retextualização de um debate regrado para o texto dissertativo-argumentativo confere ao sujeito o poder de transformar um discurso em outro, percebendo suas diferenças, como a estrutura, e as semelhanças, como a argumentação.

Em função disso, os sujeitos-alvo desta pesquisa conseguiram alcançar a organização necessária para a produção de uma redação, contemplando, assim, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, a despeito de um ou outro cometer alguns equívocos. Constatou-se também que os alunos atenderam aos mecanismos de transformação que envolve a retextualização, utilizando, por exemplo, frases diretas e trocas vocabulares, que tornam o sentido do texto explícito.

Além disso, apesar de alguns desvios de sentido, os alunos procuraram empregar os conectores ou articuladores textuais para tornar o texto mais fluido e articulado. Outrossim, dentro das produções, percebemos a ocorrência de mecanismos argumentativos que demarcaram a construção da argumentação dos autores. Esses recursos fortaleceram, semântica e sintaticamente, o posicionamento do aluno ao decorrer do texto.

O desenvolvimento desta proposta pode contribuir para pesquisas educacionais e pedagógicas que busquem refletir de maneira mais aprofundada acerca de como trabalhar e desenvolver gêneros textuais orais e escritos em sala de aula. Além disso, pode servir como um direcionamento e base para futuras discussões acadêmicas que procurem se debruçar sobre o aspecto argumentativo dos discursos, sobretudo, no que concerne aos gêneros debate regrado e texto dissertativo-argumentativo.

Assim sendo, durante a aplicação dessa intervenção, evidenciou-se que, no âmbito escolar, o trabalho com os gêneros orais têm pouca visibilidade, o que acaba interferindo de maneira negativa na aprendizagem do aluno. Logo, o processo de retextualização é um meio pelo qual o docente pode contemplar ambas as modalidades da língua, fornecendo um novo olhar sobre o ensino dos gêneros textuais orais e escritos que permeiam o contexto sociocultural dos sujeitos/alunos, possibilitando-os a internalização de mecanismos linguísticos para construção de diferentes textos orais e/ou escritos.

REFERÊNCIAS

ALFAIATE, Pedro Miguel Santieiro Mendes. **Oralidade em sala de aula**: momentos de ensino e aprendizagem Relatório de estágio de mestrado em ensino do Português/Francês no 3 ciclo do ensino básico e secundário. Relatório (Mestrado), set. 2012. Disponível em: https://run.unl.pt/handle/10362/9169. Acesso em: 8 abr. 2023.

CANTARIN, Márcio Matiassi; BERTUCCI, Roberlei Alves; ALMEIDA, R. C. A análise do texto dissertativo-argumentativo. **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, p. 73-84, 2016.

CARVALHO, Juliana. Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa: a oralidade em sala de aula. **Educação Pública**, 2010. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/18/linguiacutestica-aplicada-ao-ensino-de-liacutengua-portuguesa-a-oralidade-em-sala-de-aula. Acesso em: 3 jul. 2023.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**, v. 1, p. 29-40, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. São Paulo: Unicamp, p. 5-60, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto. 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=html&lang=pt. Acesso em: 23 jun. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2010) Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez. 133p. **Revista da Anpoll**, *[S. l.]*, v. 1, n. 15, 2003. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/431. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo?. **Linha d'Água**, Campinas - SP, n. 15, p. 41-62, 2001. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37233/39954. Acesso em: 23 jun. 2023.

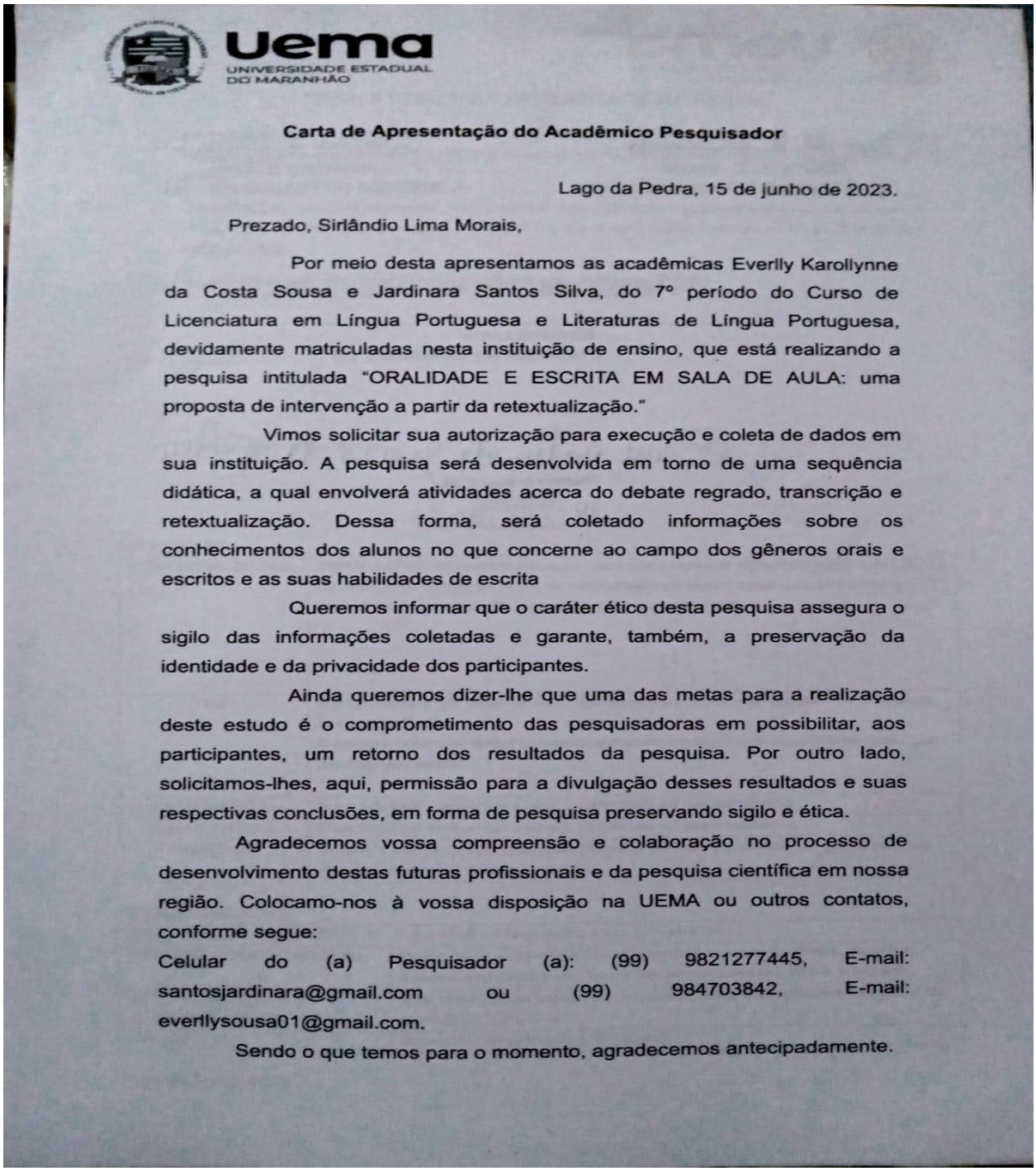
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3° ed. Mercado de Letras. Campinas: São Paulo, jul. 2011.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 19 dez. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANEXOS

1 - Carta de apresentação das pesquisadoras



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Carta de Apresentação do Acadêmico Pesquisador

Lago da Pedra, 15 de junho de 2023.

Prezado, Sirlândio Lima Morais,

Por meio desta apresentamos as acadêmicas Everlly Karollynne da Costa Sousa e Jardinara Santos Silva, do 7º período do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, devidamente matriculadas nesta instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada "ORALIDADE E ESCRITA EM SALA DE AULA: uma proposta de intervenção a partir da retextualização."

Vimos solicitar sua autorização para execução e coleta de dados em sua instituição. A pesquisa será desenvolvida em torno de uma sequência didática, a qual envolverá atividades acerca do debate regrado, transcrição e retextualização. Dessa forma, será coletado informações sobre os conhecimentos dos alunos no que concerne ao campo dos gêneros orais e escritos e as suas habilidades de escrita

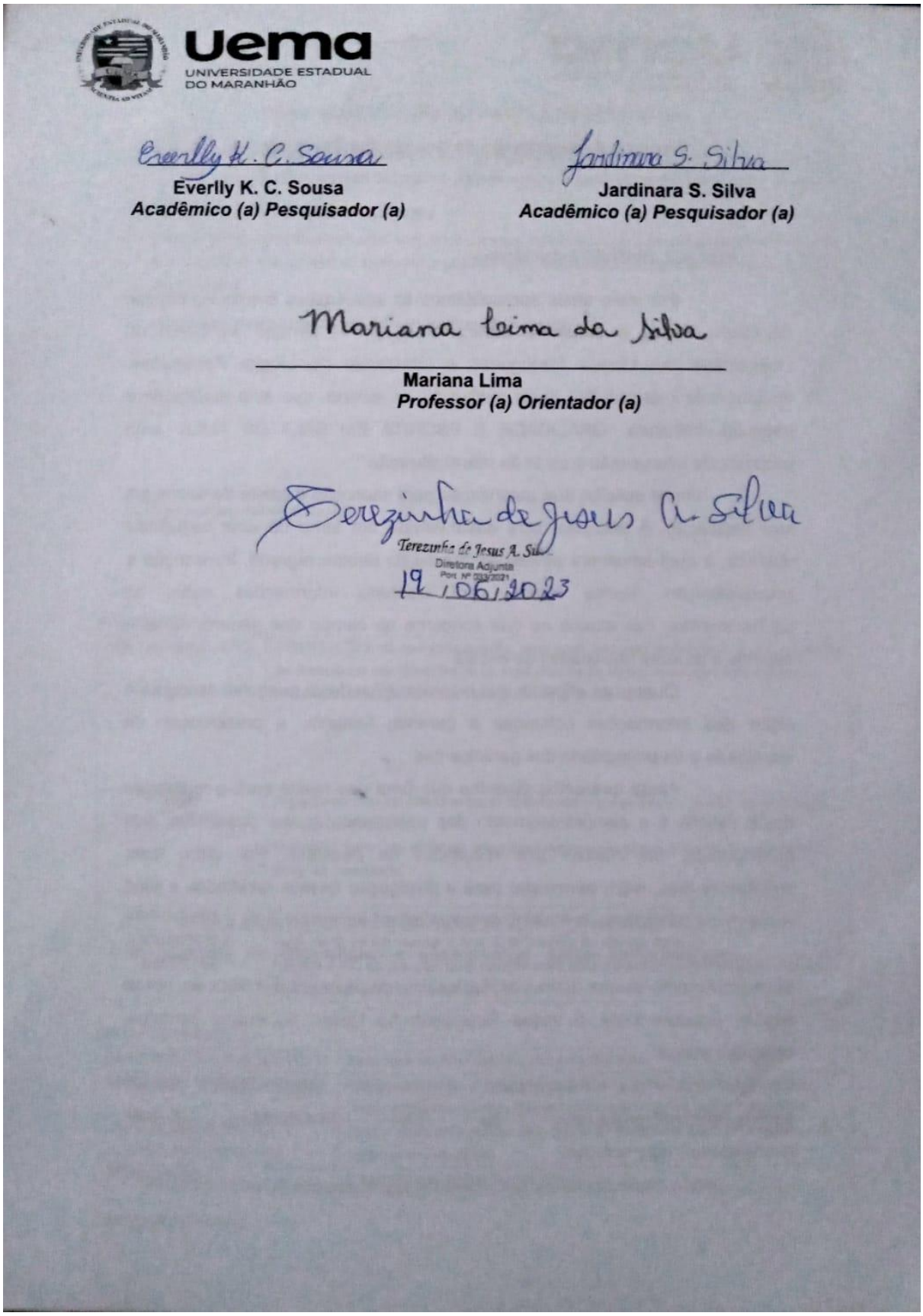
Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade dos participantes.

Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento das pesquisadoras em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento destas futuras profissionais e da pesquisa científica em nossa região. Colocamo-nos à vossa disposição na UEMA ou outros contatos, conforme segue:

Celular do (a) Pesquisador (a): (99) 9821277445, E-mail: santosjardinara@gmail.com ou (99) 984703842, E-mail: everllysousa01@gmail.com.

Sendo o que temos para o momento, agradecemos antecipadamente.



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Everlly K. C. Sousa
Everlly K. C. Sousa
Acadêmico (a) Pesquisador (a)

Jardinara S. Silva
Jardinara S. Silva
Acadêmico (a) Pesquisador (a)

Mariana Lima da Silva
Mariana Lima
Professor (a) Orientador (a)

Terezinha de Jesus A. Silva
Terezinha de Jesus A. Silva
Diretora Adjunta
Port. Nº 533/2021
19/06/2023

A INCLUSÃO INVISÍVEL: ACOLHENDO ESTUDANTES COM DOENÇAS RARAS, CONDIÇÕES CRÔNICAS E DEFICIÊNCIAS NÃO APARENTES

INVISIBLE INCLUSION: WELCOME STUDENTS WITH RARE DISEASES, CHRONIC CONDITIONS AND NON-APPEARANT DISABILITIES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-071

José Marcelo Melo Magalhães
Pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino de Matemática pela instituição Faculdade Catedral de Valparaíso - Goiás
Reriutaba - Ceará
E-mail: jmarcelo001@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4666071545193647

Giucélio Ribeiro Nobre
Pós-graduação em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas - Universidade Candido Mendes
Metodologias do Ensino da Matemática - FACEO
Guaraciaba do Norte - CE
E-mail: giuceliornobre@hotmail.com

Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro
Mestranda
Universidade Federal do Maranhão
Codó - MA
E-mail: soniabsp3@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4805904428043906
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3373-412x

Ronilda Roacab de Meneses
Mestrado
UNIVATES
Boa Vista - Roraima
E-mail: oroacab@hotmail.com

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim - PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894893318107621

Isaac Peron Cunha Carvalho
Licenciatura plena em História - Universidade Federal do Piaui
Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - UFPI
E-mail: isaacccunha21@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6538117997685230

Raimunda Nonata de Moura Leal
Psicopedagogia
Faculdade Latino Americano de Educação
Codó - MA
E-mail: lealnonata@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6882418448940280

Cristina Pereira da Silva Sousa
Especialização
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
Santa Inês - Maranhão
E-mail: chistinatop@yahoo.com.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2718393606684214

Eleni Barbosa Sousa
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - UFMA
Licenciatura em Educação Artística
Universidade Federal do Piauí - UFPI
E-mail:elenisousa123@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1553847702351979

Resumo

A inclusão escolar ainda é frequentemente associada às deficiências visíveis e às necessidades educacionais imediatamente reconhecíveis, o que pode contribuir para o apagamento de estudantes com doenças raras, condições crônicas e deficiências não aparentes. Esses sujeitos podem enfrentar dores recorrentes, fadiga, crises imprevisíveis, limitações funcionais, efeitos de medicamentos, ausências frequentes e dificuldades de participação, sem que tais condições sejam compreendidas pela comunidade escolar. Este capítulo tem como objetivo analisar os desafios vivenciados por esses estudantes e discutir possibilidades de acolhimento e de organização de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam sua participação, aprendizagem, permanência e desenvolvimento integral. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em produções acadêmicas e em documentos legais relacionados à educação inclusiva, às doenças raras, às condições crônicas e às deficiências não aparentes. A discussão evidencia que a invisibilidade da condição pode intensificar barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e institucionais, especialmente quando as necessidades do estudante são interpretadas como desinteresse, indisciplina ou ausência de comprometimento. Conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer escuta sensível, flexibilização pedagógica, respeito à privacidade, articulação entre escola, família e rede de cuidado, bem como formação docente capaz de reconhecer necessidades que nem sempre podem ser percebidas visualmente.

Palavras-chave: Acolhimento escolar; Condições crônicas; Deficiências não aparentes; Doenças raras; Educação inclusiva.

Abstract

School inclusion is still frequently associated with visible disabilities and immediately recognizable educational needs, which may contribute to the neglect of students with rare diseases, chronic conditions, and non-apparent disabilities. These students may experience recurrent pain, fatigue, unpredictable episodes, functional limitations, medication side effects, frequent absences, and difficulties in participation without their conditions being properly understood by the school community. This chapter aims to analyze the challenges experienced by these students and to discuss possibilities for welcoming practices and the organization of inclusive pedagogical approaches that support their participation, learning, school retention, and holistic development. Methodologically, this study is characterized as qualitative, bibliographic, and documentary research, grounded in academic studies and legal documents related to inclusive education, rare diseases, chronic conditions, and non-apparent disabilities. The discussion shows that the invisibility of these conditions may intensify attitudinal, pedagogical, communicational, and institutional barriers, especially when students' needs are interpreted as lack of interest, indiscipline, or lack of commitment. It is concluded that building a genuinely inclusive school requires sensitive listening, pedagogical flexibility, respect for privacy, collaboration among schools, families, and care networks, as well as teacher education capable of recognizing needs that are not always visually perceptible.

Keywords: Chronic conditions; Inclusive education; Non-apparent disabilities; Rare diseases; School welcoming.

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva exige mais do que a garantia formal da matrícula ou a presença física dos estudantes nos espaços educacionais. Pressupõe reconhecer a diversidade humana, identificar as barreiras que dificultam a participação e assegurar condições para que todos possam aprender, conviver e desenvolver suas potencialidades. Entretanto, parte significativa das práticas inclusivas ainda se organiza a partir daquilo que pode ser imediatamente percebido: limitações físicas aparentes, uso de tecnologias assistivas, dificuldades expressivas de comunicação ou diagnósticos já conhecidos pela equipe escolar. Essa perspectiva pode deixar à margem estudantes cujas necessidades não são visualmente identificáveis, embora interfiram profundamente em sua experiência acadêmica, emocional e social.

Nesse grupo encontram-se crianças e adolescentes com doenças raras, condições crônicas e deficiências não aparentes. São estudantes que podem conviver com dores recorrentes, crises imprevisíveis, fadiga intensa, limitações alimentares, alterações metabólicas, dificuldades de concentração, efeitos colaterais de medicamentos, internações, consultas frequentes e períodos prolongados de afastamento.

Como muitas dessas manifestações não são permanentemente visíveis, suas necessidades podem ser interpretadas como falta de interesse, desorganização, preguiça, indisciplina, ausência de compromisso ou tentativa de obter privilégios. A invisibilidade da condição transforma-se, assim, em invisibilidade pedagógica.

No Brasil, a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras considera rara a enfermidade que afeta até 65 pessoas em cada grupo de 100 mil indivíduos. Embora individualmente apresentem baixa frequência, as doenças raras constituem um conjunto amplo e heterogêneo de condições, geralmente crônicas, progressivas e, em alguns casos, degenerativas ou incapacitantes. Muitas demandam acompanhamento contínuo, cuidados multidisciplinares e adaptações na rotina familiar, social e escolar. Desse modo, a raridade estatística de uma doença não reduz a relevância das necessidades vivenciadas pelo estudante nem afasta da escola a responsabilidade de construir respostas pedagógicas adequadas (Brasil, 2014).

As condições crônicas também podem repercutir na frequência, no rendimento, na participação e nos vínculos sociais estabelecidos na escola. Estudos sobre a escolarização de crianças e adolescentes cronicamente adoecidos demonstram que as dificuldades não decorrem exclusivamente das manifestações clínicas, mas também da falta de informação, do despreparo institucional, da descontinuidade das atividades escolares e da fragilidade da comunicação entre escola, família e profissionais da saúde. O estudante pode enfrentar sucessivos afastamentos, perdas de conteúdo, dificuldades para acompanhar avaliações e sentimentos de isolamento em relação aos colegas, especialmente quando a instituição não dispõe de estratégias para assegurar a continuidade de sua trajetória escolar (Holanda; Collet, 2011).

As deficiências não aparentes, por sua vez, desafiam concepções restritas que associam a deficiência exclusivamente a marcas corporais visíveis. Uma pessoa pode apresentar impedimentos de natureza física, mental, intelectual, sensorial, neurológica ou psicossocial sem que eles sejam identificados em um primeiro contato. A ausência de sinais evidentes não significa ausência de barreiras. Pelo contrário, a necessidade constante de explicar, comprovar ou legitimar uma condição pode ampliar experiências de constrangimento, descrédito e estigmatização. Alguns estudantes evitam comunicar suas necessidades por receio de serem tratados de maneira diferente, enquanto outros têm suas solicitações questionadas por não corresponderem às representações tradicionais construídas socialmente sobre a deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece uma compreensão biopsicossocial da deficiência, reconhecendo que os impedimentos, quando interagem com diferentes barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdade de condições com as demais. Essa concepção desloca a análise centrada exclusivamente no diagnóstico individual e direciona a atenção para as condições de acesso, participação e aprendizagem oferecidas pelos diferentes ambientes sociais. No campo educacional, a legislação assegura um sistema inclusivo em todos os níveis,

bem como a adoção de medidas individualizadas, coletivas e adaptações razoáveis capazes de favorecer o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes (Brasil, 2015).

Essa compreensão é particularmente importante quando se trata de estudantes com condições que oscilam ao longo do tempo. Um estudante pode participar normalmente das atividades em determinado dia e, em outro, necessitar de repouso, tempo adicional, mudança de ambiente, redução de estímulos, acesso a medicamentos, alimentação em horários específicos ou flexibilização das tarefas. A variabilidade não invalida a condição nem torna menos legítima a necessidade de apoio. Por isso, práticas inclusivas não devem depender apenas da presença de um laudo ou de manifestações permanentemente observáveis, mas da avaliação das barreiras concretas que interferem na escolarização.

Apesar dos avanços legais e conceituais, muitas escolas ainda encontram dificuldades para acolher situações que não se enquadram nos modelos mais conhecidos da Educação Especial. Nem todo estudante com doença rara ou condição crônica será necessariamente considerado pessoa com deficiência ou público do Atendimento Educacional Especializado. Isso, contudo, não elimina seu direito à educação, à dignidade, à proteção e às adaptações necessárias para permanecer e aprender. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura atendimento educacional ao estudante da Educação Básica internado para tratamento de saúde, evidenciando que o processo de escolarização não deve ser interrompido em razão do adoecimento (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a inclusão invisível pode ser compreendida como o conjunto de ações destinadas a reconhecer e acolher estudantes cujas condições, necessidades ou impedimentos não são imediatamente percebidos pela comunidade escolar. Essa inclusão requer escuta sensível, respeito à privacidade, planejamento flexível, diálogo com as famílias, articulação intersetorial e formação docente. Requer também superar a ideia de que tratar todos de maneira idêntica constitui, necessariamente, uma prática justa. Em determinadas circunstâncias, assegurar igualdade de oportunidades implica oferecer tempos, recursos, estratégias e formas de participação diferenciadas.

O acolhimento desses estudantes não deve reduzir sua identidade à doença, à deficiência ou ao diagnóstico. A condição de saúde constitui apenas uma dimensão da vida da criança ou do adolescente, que continua possuindo interesses, capacidades, projetos, vínculos e possibilidades de aprendizagem. Práticas excessivamente protetivas podem limitar sua autonomia, enquanto a indiferença diante de suas necessidades pode ampliar situações de sofrimento e exclusão. O desafio da escola consiste em construir apoios equilibrados, capazes de proteger sem silenciar, adaptar sem inferiorizar e reconhecer necessidades específicas sem transformar o estudante em objeto de exposição.

Diante dessa problemática, este capítulo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados por estudantes com doenças raras, condições crônicas e deficiências não aparentes no contexto escolar,

discutindo possibilidades de acolhimento e de organização de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam sua participação, aprendizagem, permanência e desenvolvimento integral. Busca-se ampliar a compreensão de inclusão para além das condições imediatamente visíveis, destacando a necessidade de reconhecer barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e institucionais que podem permanecer ocultas no cotidiano educacional.

Para alcançar esse objetivo, o capítulo discute inicialmente a ampliação do conceito de inclusão e as particularidades das condições não aparentes. Em seguida, aborda as repercussões das doenças raras e crônicas na escolarização, as barreiras e os estigmas enfrentados pelos estudantes e as possibilidades de flexibilização das práticas pedagógicas. Posteriormente, examina a importância da articulação entre escola, família e rede de cuidado, bem como da formação docente para o reconhecimento de necessidades que nem sempre podem ser vistas. Por fim, defende-se uma concepção de escola inclusiva fundamentada na escuta, na equidade, no respeito à singularidade e na remoção das barreiras que impedem a plena participação dos estudantes.

2 METODOLOGIA

Este capítulo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A escolha dessa abordagem decorre da necessidade de compreender os desafios educacionais vivenciados por estudantes com doenças raras, condições crônicas e deficiências não aparentes, considerando não apenas os aspectos clínicos ou diagnósticos, mas também as barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e institucionais presentes no cotidiano escolar.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e outras produções acadêmicas relacionadas à educação inclusiva, às doenças raras, às condições crônicas, às deficiências não aparentes, ao acolhimento escolar e à formação docente. O levantamento teórico buscou reunir contribuições capazes de ampliar a compreensão da inclusão para além das deficiências imediatamente visíveis, reconhecendo que a ausência de sinais aparentes não significa ausência de necessidades educacionais específicas.

A pesquisa documental, por sua vez, contemplou a análise de legislações, políticas públicas, diretrizes educacionais e documentos oficiais referentes ao direito à educação, à inclusão escolar, à proteção da pessoa com deficiência e ao atendimento de estudantes em tratamento de saúde. Esses documentos foram examinados com o propósito de identificar os princípios legais que sustentam o direito à participação, à aprendizagem, à permanência e à adoção de adaptações razoáveis no ambiente escolar.

A análise do material foi realizada de forma interpretativa, mediante a identificação de conceitos, desafios e possibilidades de intervenção recorrentes nas produções selecionadas. As discussões foram organizadas em eixos temáticos relacionados à invisibilidade das condições, às repercussões do

adoecimento na escolarização, às barreiras enfrentadas pelos estudantes, às práticas pedagógicas flexíveis, à articulação entre escola, família e rede de cuidado e à formação dos profissionais da educação.

Por se tratar de um estudo teórico, não houve participação direta de sujeitos nem produção de dados empíricos. A análise concentrou-se na articulação crítica entre a literatura especializada e os documentos normativos, buscando construir uma reflexão educacional que contribua para o reconhecimento de estudantes cujas necessidades nem sempre são percebidas visualmente. Desse modo, o percurso metodológico adotado favorece a compreensão da inclusão invisível como uma questão pedagógica, institucional, ética e social.

3 ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL: AMPLIANDO A COMPREENSÃO SOBRE INCLUSÃO

Ao longo das últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos principais compromissos das políticas educacionais nacionais e internacionais. Entretanto, a compreensão de inclusão ainda é frequentemente reduzida à presença de estudantes com deficiências visíveis nas escolas regulares, desconsiderando uma ampla diversidade de sujeitos cujas necessidades educacionais permanecem ocultas em razão da ausência de manifestações imediatamente perceptíveis. Essa perspectiva limitada acaba produzindo uma forma silenciosa de exclusão: a invisibilidade das necessidades, das barreiras e dos apoios requeridos por estudantes que convivem com doenças raras, condições crônicas ou deficiências não aparentes.

Essa realidade evidencia que a inclusão não pode ser compreendida apenas como um processo de acesso à escola, mas como um compromisso permanente com a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. A própria Declaração de Salamanca representou um marco ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou de saúde, reorganizando suas práticas para responder à diversidade humana (UNESCO, 1994). Desde então, a compreensão internacional de educação inclusiva passou a deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras produzidas pelos próprios sistemas educacionais.

Essa mudança de paradigma também é defendida por Booth e Ainscow (2011), ao proporem que a inclusão consiste em um processo contínuo de identificação e eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação. Nessa perspectiva, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não decorrem exclusivamente de suas características individuais, mas da interação entre essas características e um ambiente escolar pouco preparado para reconhecer e responder à diversidade.

No contexto brasileiro, essa compreensão encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que adota o modelo biopsicossocial da deficiência ao reconhecer que os impedimentos somente produzem restrições efetivas quando interagem com barreiras existentes na sociedade. Assim, a

deficiência deixa de ser entendida exclusivamente como atributo da pessoa e passa a ser analisada também a partir das condições oferecidas pelo ambiente. Esse deslocamento conceitual possui profundas implicações para a escola, uma vez que amplia a responsabilidade institucional na construção de condições favoráveis à participação de todos.

Mantoan (2015) argumenta que a educação inclusiva rompe com modelos escolares baseados na homogeneização dos estudantes. Para a autora, ensinar em uma perspectiva inclusiva significa reconhecer que a diversidade constitui característica inerente aos processos educativos e não uma exceção que demanda intervenções isoladas. Sob essa ótica, diferenças relacionadas à saúde, ao desenvolvimento ou às condições funcionais deixam de ser compreendidas como obstáculos individuais e passam a representar desafios pedagógicos que convocam a escola a rever suas práticas.

Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando se consideram estudantes cujas condições permanecem invisíveis no cotidiano escolar. Diferentemente daqueles cujas necessidades são prontamente reconhecidas, estudantes com epilepsia, fibromialgia juvenil, doença de Crohn, diabetes mellitus tipo 1, hemofilia, anemia falciforme, doenças autoimunes, doenças raras, transtornos neurológicos, cardiopatias congênitas, entre outras condições, frequentemente convivem com limitações que não podem ser identificadas apenas pela observação. Em muitos casos, apresentam aparência física semelhante à dos demais colegas, participam normalmente das atividades em determinados períodos e, em outros momentos, necessitam de adaptações decorrentes da oscilação clínica de sua condição.

A invisibilidade dessas necessidades favorece interpretações equivocadas sobre o comportamento e o desempenho escolar. Fadiga intensa pode ser confundida com desinteresse; dificuldades de concentração podem ser interpretadas como falta de dedicação; ausências motivadas por tratamentos médicos podem ser compreendidas como negligência familiar; limitações temporárias podem ser associadas à falta de compromisso com os estudos. Dessa forma, o estudante passa a enfrentar não apenas os desafios decorrentes de sua condição de saúde, mas também julgamentos produzidos pelo desconhecimento da comunidade escolar.

Esse cenário evidencia a existência de barreiras predominantemente atitudinais. Conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão, as barreiras atitudinais decorrem de comportamentos, preconceitos, estigmas e estereótipos que restringem a participação social das pessoas. No ambiente escolar, essas barreiras manifestam-se por meio da desconfiança, da minimização das necessidades apresentadas pelos estudantes, da resistência à flexibilização pedagógica e da expectativa de que todos respondam às mesmas exigências em condições absolutamente idênticas.

Além das barreiras atitudinais, também se observam barreiras pedagógicas. Planejamentos excessivamente rígidos, avaliações padronizadas, ausência de flexibilização curricular, pouca comunicação entre escola e família e desconhecimento sobre determinadas condições clínicas podem comprometer

significativamente o processo de escolarização. Assim, a exclusão deixa de ocorrer pela ausência física do estudante e passa a manifestar-se pela dificuldade de garantir sua participação efetiva nas experiências de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário ampliar a própria concepção de inclusão. Não basta reconhecer oficialmente determinados grupos como público da Educação Especial; é preciso desenvolver uma cultura institucional capaz de perceber necessidades singulares antes mesmo que elas sejam formalmente classificadas. A equidade, nesse contexto, consiste justamente em reconhecer que estudantes diferentes necessitam de respostas igualmente diferenciadas para que possam exercer, em igualdade de oportunidades, seu direito à educação.

Desse modo, a inclusão invisível representa um convite à revisão das práticas escolares. Ela desloca o olhar do diagnóstico para as barreiras, da padronização para a flexibilização e da igualdade formal para a equidade. Mais do que identificar estudantes com condições específicas, trata-se de construir ambientes educativos capazes de acolher necessidades que nem sempre podem ser vistas, mas que influenciam profundamente a aprendizagem, o pertencimento e a permanência escolar.

4 DOENÇAS RARAS, CONDIÇÕES CRÔNICAS E DEFICIÊNCIAS NÃO APARENTES: DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO

A diversidade presente nas escolas contemporâneas ultrapassa as categorias tradicionalmente associadas à Educação Especial e desafia concepções restritas acerca da inclusão. Mantoan (2015) afirma que uma escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como característica constitutiva do processo educativo, abandonando a lógica da homogeneização dos estudantes. Nessa perspectiva, também devem ser considerados aqueles que convivem com doenças raras, condições crônicas de saúde e deficiências não aparentes, cujas necessidades educacionais frequentemente permanecem invisíveis aos profissionais da educação. Embora muitas dessas condições não impliquem comprometimentos cognitivos, podem repercutir significativamente na frequência escolar, na participação nas atividades pedagógicas, no desempenho acadêmico, nas relações interpessoais e no bem-estar físico e emocional.

Ao discutir a construção de sistemas educacionais inclusivos, Booth e Ainscow (2011) defendem que as dificuldades encontradas pelos estudantes decorrem, em grande medida, das barreiras existentes nas culturas, nas políticas e nas práticas escolares. Essa compreensão desloca o foco do diagnóstico para o contexto educacional, permitindo reconhecer que estudantes com necessidades invisíveis podem experimentar processos de exclusão mesmo estando fisicamente presentes na escola. Assim, a invisibilidade das condições de saúde não reduz a necessidade de apoio; ao contrário, muitas vezes dificulta seu reconhecimento e favorece interpretações equivocadas acerca do comportamento e do desempenho escolar.

No contexto brasileiro, essa discussão ganha relevância com a instituição da Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras. De acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2014), são consideradas doenças raras aquelas que afetam até 65 pessoas a cada 100 mil habitantes. Apesar da baixa prevalência individual, existem milhares de enfermidades classificadas nessa categoria, a maioria de origem genética e frequentemente diagnosticada ainda na infância. Em conjunto, representam um importante desafio para as políticas públicas de saúde, assistência social e educação, exigindo respostas articuladas entre diferentes setores para assegurar o pleno exercício dos direitos dessas crianças e adolescentes.

A baixa incidência epidemiológica dessas enfermidades, entretanto, não deve ser confundida com irrelevância social. Muitas delas exigem acompanhamento clínico contínuo, utilização de medicamentos de alto custo, intervenções multiprofissionais e procedimentos hospitalares recorrentes, repercutindo diretamente na organização da vida familiar e da trajetória escolar. Carvalho (2018) observa que a equidade constitui um dos fundamentos da educação inclusiva justamente porque diferentes estudantes necessitam de diferentes formas de apoio para que possam usufruir das mesmas oportunidades de aprendizagem. Sob essa perspectiva, afastamentos temporários, alterações no ritmo de aprendizagem e necessidade de reorganização das atividades pedagógicas devem ser compreendidos como elementos que demandam respostas institucionais, e não como dificuldades individuais do estudante.

Situação semelhante ocorre com estudantes que convivem com condições crônicas de saúde. A Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece que essas condições exigem acompanhamento prolongado e repercutem em diversas dimensões da vida cotidiana, incluindo educação, participação social e qualidade de vida. No ambiente escolar, os impactos ultrapassam os aspectos clínicos, influenciando o desenvolvimento acadêmico, emocional e social. Dessa forma, compreender o processo de escolarização desses estudantes requer uma visão ampliada, capaz de integrar os determinantes biológicos, psicológicos e sociais envolvidos em sua experiência educativa.

Pesquisas nacionais sobre escolarização de crianças e adolescentes em tratamento contínuo evidenciam que a manutenção do vínculo com a escola representa um dos maiores desafios enfrentados por esses estudantes. Ausências frequentes, dificuldades para acompanhar o currículo e interrupções nas relações sociais costumam ocorrer sem que existam protocolos institucionais capazes de favorecer uma reinserção planejada. Mantoan (2015) argumenta que a inclusão depende da reorganização das práticas pedagógicas para responder às necessidades concretas dos estudantes, e não da expectativa de que eles se adaptem a modelos previamente estabelecidos.

Outro aspecto frequentemente negligenciado refere-se aos efeitos produzidos pelos próprios tratamentos médicos. Medicamentos podem provocar sonolência, fadiga, alterações de memória, dificuldades de concentração e mudanças de humor, enquanto determinados procedimentos terapêuticos podem limitar temporariamente a participação em atividades físicas, laboratoriais ou extracurriculares.

Quando essas manifestações não são compreendidas pela equipe escolar, comportamentos decorrentes da condição clínica passam a ser interpretados como desinteresse, indisciplina ou falta de comprometimento, produzindo novas barreiras ao processo educativo.

Essa discussão torna-se ainda mais complexa quando se analisam as chamadas deficiências não aparentes. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro o modelo biopsicossocial da deficiência, reconhecendo que as limitações vivenciadas pelas pessoas decorrem da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras existentes no ambiente. Isso significa que a ausência de sinais físicos visíveis não elimina a existência de obstáculos à participação escolar, tampouco reduz a necessidade de apoios específicos para garantir o direito à aprendizagem.

Como consequência, muitos estudantes vivenciam um paradoxo silencioso: quanto menos perceptível é sua condição, maior tende a ser a necessidade de justificar continuamente suas limitações. Em vez de receberem apoio espontâneo, precisam explicar ausências, solicitar adaptações reiteradamente e comprovar necessidades já reconhecidas pela própria instituição. Ao analisar os mecanismos de estigmatização social, Goffman (2019) demonstra que determinadas características podem produzir processos de descrédito quando deixam de ser compreendidas em sua complexidade. Embora sua análise não tenha sido desenvolvida especificamente para o contexto escolar, ela contribui para compreender as experiências de invisibilização vivenciadas por estudantes cujas necessidades não são imediatamente reconhecidas.

Além dos impactos pedagógicos, essas experiências repercutem diretamente na saúde mental. O receio da discriminação, dos julgamentos ou da superproteção faz com que alguns estudantes ocultem sua condição clínica, recusando adaptações que poderiam favorecer seu processo de aprendizagem. Outros evitam participar de atividades escolares por medo de crises, intercorrências médicas ou reações dos colegas. Essas situações evidenciam que a exclusão nem sempre ocorre pela ausência de acesso à escola, mas também pela dificuldade de garantir participação efetiva e pertencimento.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a escola necessita desenvolver formas mais sensíveis de acolhimento. Booth e Ainscow (2011) defendem que instituições verdadeiramente inclusivas reorganizam suas culturas, políticas e práticas para eliminar barreiras à aprendizagem e à participação. Em consonância com esse entendimento, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reafirma o compromisso da educação brasileira com a valorização da diversidade e com a promoção da equidade. Assim, reconhecer que diferentes trajetórias de vida demandam diferentes formas de apoio constitui condição indispensável para assegurar o direito de aprender e fortalecer uma cultura escolar comprometida com a inclusão de todos os estudantes.

5 BARREIRAS INVISÍVEIS: O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA EXCLUSÃO OU DA PERTENÇA

Embora os avanços legais tenham ampliado o acesso de estudantes com diferentes necessidades educacionais às escolas regulares, a efetivação da inclusão continua sendo um dos maiores desafios da educação contemporânea. Isso ocorre porque a exclusão escolar nem sempre se manifesta pela ausência do estudante na sala de aula. Em muitos casos, ela se estabelece de maneira silenciosa, por meio de práticas, concepções e relações que dificultam a participação, limitam as oportunidades de aprendizagem e fragilizam o sentimento de pertencimento. No caso de estudantes com doenças raras, condições crônicas e deficiências não aparentes, essas barreiras tendem a tornar-se ainda mais complexas, pois frequentemente passam despercebidas pelos profissionais da educação.

A literatura internacional sobre educação inclusiva demonstra que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não devem ser atribuídas exclusivamente às suas características individuais. Booth e Ainscow (2011), ao desenvolverem o *Index for Inclusion*, propõem uma mudança de perspectiva ao defender que as escolas precisam identificar e remover as barreiras à aprendizagem e à participação presentes em sua própria organização. Nessa abordagem, o foco desloca-se do estudante para o contexto escolar, reconhecendo que práticas pedagógicas inflexíveis, culturas excludentes e políticas institucionais pouco sensíveis à diversidade podem produzir mais limitações do que a própria condição vivenciada pelo aluno.

Essa compreensão aproxima-se do modelo biopsicossocial incorporado pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), segundo o qual a deficiência resulta da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras existentes no meio. Embora muitas doenças raras e condições crônicas não caracterizem, por si sós, uma deficiência nos termos legais, o princípio da remoção de barreiras permanece plenamente aplicável, pois o direito à educação em igualdade de oportunidades pressupõe a adoção de medidas capazes de favorecer a participação de todos os estudantes.

Entre essas barreiras, destacam-se as atitudinais, frequentemente consideradas as mais difíceis de superar. Diferentemente das barreiras arquitetônicas ou comunicacionais, elas são construídas por crenças, preconceitos, expectativas e comportamentos que influenciam a forma como o estudante é percebido e tratado no ambiente escolar. Quando um professor interpreta a necessidade de pausas durante uma atividade como falta de interesse, ou quando colegas questionam adaptações concedidas a um estudante cuja condição não é visível, instala-se um processo de exclusão que dificilmente aparece nos documentos institucionais, mas que afeta profundamente a experiência escolar.

Mantoan (2015) observa que a inclusão exige uma transformação da cultura escolar, rompendo com práticas que procuram enquadrar todos os estudantes em um mesmo padrão de desempenho. Essa perspectiva é especialmente relevante para alunos cujas condições clínicas apresentam oscilações. Um estudante pode realizar plenamente determinada atividade em um dia e, no seguinte, necessitar de apoio

adicional em razão de uma crise, de um tratamento médico ou dos efeitos da medicação. Esperar um desempenho uniforme ignora a própria natureza dessas condições e produz avaliações injustas sobre suas capacidades.

Além das barreiras atitudinais, persistem barreiras pedagógicas relacionadas à organização do ensino. Em muitas escolas, a aprendizagem continua estruturada em tempos rígidos, avaliações padronizadas e critérios homogêneos de participação. Nessas circunstâncias, estudantes que necessitam de flexibilização de prazos, adaptação de instrumentos avaliativos ou reorganização temporária das atividades acabam sendo penalizados por um sistema pouco flexível. A dificuldade não reside, portanto, apenas na condição do estudante, mas na incapacidade institucional de reconhecer diferentes ritmos e formas de aprender.

Carvalho (2018) ressalta que a educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da escola, e não como situação excepcional. Sob essa perspectiva, as adaptações pedagógicas deixam de ser entendidas como privilégios e passam a representar estratégias de promoção da equidade. A equidade, diferentemente da igualdade estrita, considera que oferecer as mesmas condições para todos nem sempre significa assegurar oportunidades equivalentes de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao sentimento de pertencimento. Estudos sobre clima escolar indicam que estudantes que se percebem acolhidos tendem a apresentar maior participação nas atividades, melhor desenvolvimento socioemocional e maior permanência na escola. Para estudantes com condições invisíveis, entretanto, esse pertencimento pode ser comprometido quando suas necessidades são constantemente colocadas em dúvida ou quando precisam justificar repetidamente suas limitações diante de professores e colegas.

O estigma associado às condições invisíveis também merece atenção. Conforme discute Erving Goffman em sua clássica análise sobre o estigma, determinadas características podem produzir processos de desvalorização social quando deixam de ser compreendidas em sua complexidade. Embora sua reflexão não tenha sido desenvolvida especificamente para o contexto educacional contemporâneo, ela contribui para compreender como determinados estudantes passam a administrar permanentemente informações sobre sua condição de saúde, decidindo quando revelar, ocultar ou explicar aspectos de sua vida para evitar discriminação.

Nesse contexto, a escola desempenha papel decisivo. Instituições comprometidas com uma cultura inclusiva tendem a construir canais permanentes de diálogo com as famílias, estabelecer comunicação com os profissionais da saúde quando necessário, revisar práticas avaliativas e promover espaços de formação continuada para seus docentes. Por outro lado, escolas que restringem a inclusão ao cumprimento formal

da legislação correm o risco de perpetuar processos sutis de exclusão, nos quais o estudante está fisicamente presente, mas permanece invisível em suas necessidades.

A construção do pertencimento exige, portanto, muito mais do que adaptações pontuais. Requer uma cultura institucional baseada na escuta, no respeito às diferenças e na compreensão de que a diversidade constitui elemento estruturante da educação. Quando a escola reconhece que nem todas as necessidades podem ser vistas, amplia sua capacidade de acolher os estudantes em sua integralidade e fortalece uma concepção de inclusão orientada pela equidade, pela dignidade humana e pelo direito de aprender.

A superação das barreiras invisíveis depende, assim, da articulação entre políticas institucionais, práticas pedagógicas e relações interpessoais. É nesse cenário que o acolhimento escolar deixa de ser compreendido como um gesto de sensibilidade individual e passa a constituir uma responsabilidade ética e pedagógica compartilhada por toda a comunidade educativa. Essa perspectiva conduz à necessidade de discutir como a flexibilização das práticas pedagógicas e a atuação integrada entre escola, família e rede de cuidado podem favorecer trajetórias escolares mais inclusivas, tema desenvolvido na próxima seção.

6 ACOLHIMENTO, FLEXIBILIZAÇÃO PEDAGÓGICA E ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E REDE DE CUIDADO

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva pressupõe compreender o acolhimento como uma prática institucional permanente e não como uma resposta eventual à matrícula de um estudante com necessidades específicas. Mantoan (2015) defende que a inclusão exige uma transformação da cultura escolar, de modo que a diversidade deixe de ser percebida como exceção e passe a constituir elemento estruturante da organização pedagógica. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante quando se trata de crianças e adolescentes que convivem com doenças raras, condições crônicas de saúde e deficiências não aparentes, cujas necessidades podem variar ao longo do tempo em decorrência da evolução clínica, dos tratamentos médicos e das repercussões emocionais do próprio processo de adoecimento.

Sob essa ótica, o acolhimento ultrapassa a dimensão afetiva e assume natureza pedagógica, ética e organizacional. A escola passa a ser corresponsável pela construção de estratégias capazes de garantir a participação efetiva desses estudantes, o que implica conhecer suas necessidades, estabelecer diálogo permanente com as famílias, compreender as orientações da equipe de saúde e planejar coletivamente intervenções que favoreçam a continuidade da aprendizagem. Quando esse processo não ocorre de forma articulada, decisões importantes tendem a ser tomadas de maneira improvisada, aumentando a insegurança do estudante, da família e dos próprios profissionais da educação.

Ao analisarem os fundamentos da educação inclusiva, Booth e Ainscow (2011) afirmam que a permanência e a participação dos estudantes dependem da capacidade das instituições de identificar e eliminar barreiras à aprendizagem. Nessa perspectiva, o sucesso escolar não está condicionado

exclusivamente ao diagnóstico apresentado pelo estudante, mas à organização de políticas, culturas e práticas capazes de responder à diversidade presente na comunidade escolar. Essa compreensão também orienta documentos da UNESCO (2020), que defendem sistemas educacionais comprometidos com a equidade, o reconhecimento das necessidades individuais, o fortalecimento da formação docente e a criação de ambientes capazes de assegurar a participação de todos os estudantes.

Entre os elementos que materializam esse compromisso destaca-se a flexibilização pedagógica. Diferentemente da simplificação curricular ou da redução das expectativas de aprendizagem, flexibilizar significa reorganizar metodologias, tempos, espaços, recursos didáticos e formas de avaliação, preservando os objetivos educacionais e respeitando os diferentes percursos de aprendizagem. Trata-se de reconhecer que a igualdade de oportunidades não se concretiza por meio da uniformização das práticas, mas pela adoção de estratégias capazes de responder às diferentes necessidades presentes na sala de aula.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de planejamento defendida por Libâneo (2013), para quem a ação docente deve considerar as características concretas dos estudantes e as condições reais em que o processo educativo se desenvolve. Sob essa perspectiva, o planejamento deixa de ser um roteiro inflexível para assumir caráter dinâmico, reflexivo e responsivo às demandas da turma. No caso de estudantes com condições de saúde complexas, isso pode envolver reorganização de cronogramas, flexibilização de prazos, diversificação de instrumentos avaliativos, disponibilização antecipada de materiais ou elaboração de estratégias específicas para períodos de afastamento decorrentes de tratamentos médicos.

A avaliação da aprendizagem também necessita ser ressignificada. Avaliar estudantes submetidos a internações prolongadas, tratamentos contínuos ou oscilações clínicas exige superar modelos exclusivamente classificatórios e reconhecer a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Hoffmann (2001) defende uma avaliação mediadora, orientada pelo acompanhamento contínuo do desenvolvimento do estudante e pela reorganização permanente das intervenções pedagógicas. Essa concepção mostra-se especialmente pertinente quando se considera que muitos estudantes com doenças raras ou condições crônicas apresentam trajetórias escolares descontínuas, sem que isso represente menor potencial de aprendizagem.

Outro aspecto indispensável refere-se à articulação entre escola, família e rede de cuidado. Famílias de crianças e adolescentes com doenças raras frequentemente convivem com uma rotina marcada por consultas médicas, exames, terapias, internações e administração contínua de medicamentos. Quando a instituição escolar estabelece canais permanentes de comunicação e compartilha responsabilidades com essas famílias, fortalece uma relação de confiança capaz de favorecer tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o bem-estar do estudante.

Essa articulação pode estender-se aos profissionais da saúde, respeitando-se os limites éticos e as competências de cada área de atuação. Informações relacionadas a restrições temporárias, efeitos colaterais de medicamentos, recomendações clínicas e protocolos para situações de emergência constituem elementos importantes para o planejamento pedagógico e contribuem para reduzir inseguranças, prevenir intercorrências e assegurar maior continuidade ao processo educativo.

Outro eixo fundamental para a consolidação de práticas inclusivas refere-se à formação continuada dos professores. Carvalho (2018) observa que a inclusão escolar demanda profissionais capazes de compreender a diversidade humana e transformar suas práticas pedagógicas diante das necessidades dos estudantes. Entretanto, diversos estudos evidenciam que muitos docentes ainda relatam insegurança ao atender crianças e adolescentes com condições clínicas pouco conhecidas, não por ausência de compromisso com a inclusão, mas pela limitada oferta de processos formativos voltados a essa temática. Persistem lacunas relacionadas ao reconhecimento das necessidades invisíveis, às possibilidades de flexibilização pedagógica e ao trabalho colaborativo com famílias e equipes multiprofissionais.

Nesse contexto, investir na formação docente significa ampliar conhecimentos sobre inclusão, fortalecer práticas colaborativas e desenvolver competências para a construção de ambientes educativos mais acessíveis e acolhedores. Conforme argumenta Freire (2021), ensinar implica assumir uma postura permanente de abertura ao diálogo, à reflexão e à aprendizagem, reconhecendo que a prática educativa exige constante reconstrução diante das diferentes realidades encontradas na escola.

Assim, acolher significa reconhecer que a singularidade constitui uma característica inerente à condição humana e que a diversidade representa um valor para a educação. Quando a escola reorganiza suas práticas, flexibiliza processos pedagógicos, fortalece o diálogo com as famílias e atua de forma integrada com a rede de cuidado, cria condições para que estudantes com necessidades invisíveis deixem de ocupar apenas um lugar formal na instituição e passem a participar, efetivamente, da vida escolar. Mais do que assegurar o acesso, trata-se de construir experiências educativas pautadas no pertencimento, na equidade e na garantia do direito de aprender para todos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola para todos pressupõe ampliar a própria compreensão acerca da inclusão. Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que a invisibilidade de determinadas condições de saúde não elimina as barreiras enfrentadas pelos estudantes; ao contrário, muitas vezes as intensifica, tornando-as menos reconhecidas e, consequentemente, menos enfrentadas pelas instituições escolares.

As reflexões desenvolvidas demonstraram que doenças raras, condições crônicas e deficiências não aparentes desafiam concepções tradicionais de inclusão, historicamente centradas em deficiências imediatamente perceptíveis. Embora esses estudantes frequentemente apresentem autonomia em diversos

momentos de sua trajetória escolar, convivem com limitações, tratamentos, oscilações clínicas e demandas específicas que podem comprometer sua aprendizagem e participação quando a escola não dispõe de estratégias adequadas de acolhimento.

Também se evidenciou que as principais barreiras enfrentadas por esses estudantes não são apenas físicas ou estruturais, mas sobretudo atitudinais, pedagógicas e institucionais. Julgamentos precipitados, desconhecimento das condições clínicas, ausência de flexibilização pedagógica e fragilidade na comunicação entre escola, família e rede de cuidado acabam produzindo processos silenciosos de exclusão, incompatíveis com os princípios da educação inclusiva.

Nesse contexto, reafirma-se que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor ou limitada ao cumprimento formal da legislação. Trata-se de um compromisso institucional que envolve gestão escolar, equipe pedagógica, docentes, profissionais de apoio, famílias, serviços de saúde e políticas públicas capazes de garantir condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Por fim, este capítulo defende que reconhecer a existência de necessidades invisíveis representa um passo fundamental para consolidar uma cultura escolar baseada na equidade. Mais do que adaptar práticas diante de diagnósticos específicos, torna-se necessário desenvolver instituições capazes de perceber a diversidade humana em toda a sua complexidade, construindo ambientes educativos que acolham cada estudante em sua singularidade.

A efetivação dessa perspectiva exige investimento contínuo na formação docente, fortalecimento das redes intersetoriais e desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis, colaborativas e centradas no direito de aprender. Somente assim será possível avançar de uma inclusão pautada pela presença física para uma inclusão comprometida com o pertencimento, a participação e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive daqueles cujas necessidades nem sempre podem ser vistas, mas que precisam, igualmente, ser reconhecidas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

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

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion**: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 199, de 30 de janeiro de 2014**. Institui a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Guia para assegurar inclusão e equidade na educação**. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020**: Inclusion and education – All means all. Paris: UNESCO, 2020.

UNICEF. **Seen, Counted, Included**: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities. New York: UNICEF, 2021.

O USO DE TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS DA VIDA DIÁRIA E AS RESTRIÇÕES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

THE USE OF TECHNOLOGY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: EVERYDAY CHALLENGES AND THE LIMITATIONS OF ITS IMPLEMENTATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-072

Leonízia Santos Batista
Mestra em Educação e Tecnologia Emergentes. Metropolitan University of Science and Technology (MUST), Flórida – EUA
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9353-3785

Déborah Cristinie Santos Batista
Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (Faculdade Líbano). Palmas, Tocantins, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5820-1581

Luiz Henrique Batista de Oliveira
Especialista em Gestão Escolar, Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Palmas, Tocantins, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5820-1581

Rodrigo Almeida de Sá
Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9690-3055

Silvanio Coelho Mota
Mestre em Educação. Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8800-4541

Resumo

Na era digital, é crucial enfatizar os múltiplos benefícios das tecnologias no contexto educacional, especialmente a sua utilização completa em sala de aula. A adequação tecnológica adequada no desenvolvimento escolar e profissional da população é um desafio constante. No entanto, é consenso que existem muitos benefícios significativos. O propósito deste artigo é abordar esse tema ao público em geral, além de informar sobre a metodologia ativa e seus limites de aplicação em sala de aula. A ênfase em diversos elementos da perspectiva da equipe educacional, acessibilidade e paradigmas tecnológicos está auxiliando no avanço educacional dos alunos e aprimorando o trabalho do professor ao permitir a personalização do conteúdo, tornando-o mais focado no aluno. Este estudo utilizou como metodologia a revisão de artigos, livros e a coleta de informações em instituições de ensino. A utilização de recursos digitais nas instituições de ensino é essencial, dado que a aplicação e vantagens da tecnologia são evidentes em várias áreas. No entanto, a preocupação com as normas/leis de utilização desses recursos ainda provoca temor em uma

parcela reduzida dos professores. A regulamentação da IA como ferramenta de mitigação de vários problemas é um anseio especialmente dos adultos responsáveis, assim como a necessidade de diagnósticos mais acurados sobre o desempenho em avaliações com e sem a utilização de tecnologias. A utilização de tecnologias digitais é tão inovadora e potencializadora em sua capacidade de influenciar a vida dos estudantes, que o presente estudo foi elaborado.

Palavras-chave: Artigo; Sala; Tecnologias; Utilização.

Abstract

In the digital age, it is crucial to emphasize the multiple benefits of technologies in the educational context, especially their full use in the classroom. Adequate technological adaptation in the educational and professional development of the population is a constant challenge. However, there is consensus that there are many significant benefits. The purpose of this article is to address this issue to the general public, as well as to inform them about active methodology and its limits of application in the classroom. The emphasis on various elements from the perspective of the educational team, accessibility and technological paradigms is assisting in the educational advancement of students and improving the work of the teacher by allowing the personalization of content, making it more student-focused. The methodology used in this study was a review of articles and books and the collection of information from educational institutions. The use of digital resources in educational institutions is essential, given that the application and advantages of technology are evident in various areas. However, concern about the rules/laws governing the use of these resources still causes fear among a small proportion of teachers. The regulation of AI as a tool for mitigating various problems is a particular desire of responsible adults, as is the need for more accurate diagnoses of performance in assessments with and without the use of technology. The use of digital technologies is so innovative and empowering in its ability to influence students' lives that this study was designed.

Keywords: Article; Room; Technology; Use.

1 INTRODUÇÃO

Na era digital, é essencial destacar as diversas vantagens das tecnologias no ambiente educacional, particularmente o seu uso integral em sala de aula. É um desafio constante incorporar adequadamente a tecnologia no crescimento escolar e profissional da população. Contudo, é consenso que existem inúmeros benefícios relevantes. O objetivo deste artigo é discutir este assunto com o público em geral, além de fornecer informações sobre a metodologia ativa e suas restrições de uso em ambiente escolar. A valorização

de vários aspectos da equipe educacional, acessibilidade e paradigmas tecnológicos está contribuindo para o progresso educacional dos estudantes e melhorando a atuação do docente ao possibilitar a personalização do conteúdo, tornando-o mais direcionado ao estudante.

Não se pode simplesmente reagir à popularidade de novos instrumentos. É mais adequado analisar a relevância de cada aplicativo, sua aderência aos objetivos curriculares e a forma como se ajusta ao contexto de uma instituição de ensino específica. Esta reflexão visa examinar quais aspectos fazem da tecnologia em sala de aula um fator diferenciado para o aprendizado dos estudantes. Existem vários desafios, como: A capacitação dos docentes, que precisam não só compreender as ferramentas digitais, mas também como incorporá-las de maneira eficiente ao currículo; A infraestrutura das instituições de ensino, que frequentemente não têm a infraestrutura adequada para suportar o uso total das tecnologias digitais. Isso engloba desde a ausência de dispositivos apropriados (computadores, tablets, internet de alta velocidade) até a ausência de assistência técnica; A resistência à alteração das práticas de ensino convencionais também representa um desafio considerável. Numerosos professores e administradores de escolas optam por manter as metodologias tradicionais, consideradas mais confiáveis, ao invés de investir em novas abordagens baseadas em tecnologias digitais; segundo Pereira & Silva (2018, p. 18).

2 A APLICAÇÃO DE TÉCNICAS NO AMBIENTE ESCOLAR

A utilização cada vez maior de tecnologias em sala de aula está modificando o cenário educacional, tornando-o mais cativante e interativo para estudantes e professores. Além do uso cada vez maior de ferramentas tecnológicas, a aplicação de métodos ativos permite que os estudantes construam seu próprio conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais adaptável e desafiador. As tendências das metodologias ativas estão crescendo e, com o surgimento da pandemia de covid-19, ganharam força no cenário educacional, combinando métodos ativos com recursos tecnológicos.

Este estudo, inspirado pelo debate acerca do uso de métodos ativos e recursos tecnológicos no ambiente educacional, levanta a seguinte questão de pesquisa: "Como as tecnologias podem auxiliar o educador na aplicação de métodos ativos na educação básica?" Assim, nossa atenção se concentra nos professores e na maneira como eles têm empregado os recursos tecnológicos à disposição como ferramentas de inovação, especialmente na Educação Básica.

Ao empregar as tecnologias como recurso didático, os professores podem potencialmente amenizar um problema comum na educação: a ausência de interesse e envolvimento dos estudantes durante as aulas. Por vezes, as aulas se tornam maçantes e sem atrativos para os estudantes. Assim, ao utilizar e aplicar ferramentas tecnológicas juntamente com métodos ativos, os professores serão capazes de recuperar a atenção dos estudantes e incentivar uma participação mais engajada durante as aulas.

Este trabalho tem como objetivo discutir como as tecnologias podem auxiliar os professores na aplicação de métodos ativos no Ensino Fundamental. Em particular, o propósito é debater as novas orientações da BNCC para o processo de ensino e a organização da Educação Básica. Vamos examinar a implementação e aplicação de métodos ativos no ambiente educacional, bem como demonstrar a utilização de recursos tecnológicos.

No contexto escolar, o debate sobre a implementação de métodos ativos em conjunto com ferramentas tecnológicas está em destaque. Assim, a pesquisa tem sua relevância científica na discussão e análise de vários artigos e publicações que abordam o tema sob várias perspectivas, permitindo a formação de uma perspectiva acadêmica e científica sobre o tema. Este estudo, como contribuição técnica, criará um quadro teórico sobre como os professores podem tirar proveito das tecnologias no ambiente educacional, combinando os métodos ativos com as tendências mais recentes no campo pedagógico.

Este benefício para a sociedade permite que educadores e a sociedade civil reflitam sobre como as tecnologias podem ser benéficas no processo de ensino e aprendizado. Elas têm o potencial de tornar as próximas aulas dos docentes que leram este artigo mais interativas, cativantes e eficientes.

2.1 DIFICULDADES DIÁRIAS E OS LIMITES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

A inaptidão dos professores para manusear as ferramentas digitais é outro obstáculo do emprego da tecnologia na educação, dado que o governo não investe em treinamentos adequados para expandir o conhecimento dos professores em tecnologias ativas para uso em sala de aula. Numerosas instituições de ensino ainda não estruturaram seus processos para incorporar a tecnologia de maneira efetiva, treinando os docentes para que possam se adaptar e compreender as potencialidades dos novos recursos. Como a situação profissional de cada docente é distinta, especialmente em um país de dimensões continentais como o Brasil, os próprios docentes se esforçam para adquirir conhecimento.

No estudo TIC Educação de 2019 foi constatado que 93% dos professores afirmam manter-se atualizados sobre o uso das tecnologias por iniciativa própria. Adicionalmente à iniciativa pessoal, os sistemas de gestão escolar oferecem suporte aos professores, ajudando na solução de questões, alteração de configurações e, consequentemente, no entendimento mais aprofundado das novas ferramentas.

A ausência de infraestrutura é uma das maiores barreiras para a atualização do ensino e a implementação da tecnologia nas instituições de ensino. Existem vários obstáculos para inserir o ensino moderno, tornando-o mais atraente para as gerações presentes e vindouras. A escassez de fundos é uma das maiores barreiras para a efetiva aplicação da tecnologia no âmbito educacional. Numerosas instituições de ensino carecem de infraestrutura apropriada, incluindo computadores e conexão à internet de alta velocidade, o que limita o uso completo dos recursos digitais. Outra questão fundamental é a desigualdade no acesso à tecnologia entre as diversas áreas do país. Em regiões urbanas, onde os recursos podem ser

mais abundantes, o acesso à internet pode ser restrito ou inexistente, gerando uma divisão digital que intensifica as desigualdades na educação.

Perante esses desafios, é crucial que o governo, as instituições de ensino e a sociedade em geral colaborem para ultrapassar os obstáculos ao uso da tecnologia no ambiente escolar. Isso engloba aportes em infraestrutura tecnológica, programas de formação para docentes e políticas governamentais que fomentem a igualdade no acesso à tecnologia em todas as áreas do país.

Conforme Zanella, observamos que as ferramentas tecnológicas empregadas na educação desde o início de sua história continuam sendo empregadas nas salas de aula até os dias atuais. A perspectiva inovadora na comunicação e disseminação de informações, proporcionada pelas novas tecnologias, são ferramentas essenciais para a transformação, proporcionando "[...] um novo significado ao processo de ensino, se levarmos em conta todos os recursos tecnológicos disponíveis, que interagem com o ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem"; segundo Zanella (2007. p.26). A Educação é sempre e sempre será um processo repleto de pormenores que empregam algum meio de comunicação como ferramenta ou apoio, com o objetivo de atingir a excelência no processo de ensino-aprendizagem e de buscar o melhor desempenho do docente em sua atuação, na interação pessoal e direta com seus alunos.

"A educação é e sempre foi um processo intrincado que emprega algum tipo de tecnologia como suporte ou auxílio à atuação do educador em sua interação pessoal e direta com os alunos"; conforme Belloni (1999, p.54).

As tecnologias no ambiente escolar aumentarão o grau de desenvolvimento dos sentidos, enquanto as tecnologias emergentes impulsionarão a expansão dos limites sensoriais, ampliando assim a capacidade cognitiva do indivíduo. As ferramentas tecnológicas estão causando mudanças perceptíveis nos métodos de ensino e na própria estrutura do discurso escrito, que demonstram uma adaptação significativa às novas tecnologias.

A resistência em adquirir novos saberes é um elemento prejudicial no processo de desenvolvimento cultural intelectual do indivíduo na interação entre ensino e aprendizagem. Se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino, o ensino com a Internet será uma revolução. Se não, servirá apenas como um acabamento, um remendo ou uma estratégia de marketing para afirmar a modernidade do nosso ensino e cobrar mais nas já elevadas mensalidades; de acordo com Moran (2008, p.8).

Como recurso pedagógico, a Internet precisa ser empregada com prudência para não comprometer o aprimoramento de suas principais competências, como o conhecimento prático, fornecendo informações prontas que podem ser "copiadas e coladas" sem que tenha havido uma leitura prévia. Esta prática é frequente e tem levado alguns administradores a implementar a censura, limitando o uso da internet e impedindo o acesso, principalmente, a redes sociais como Orkut, MSN e vídeos do You Tube. Contudo, os desafios não terminam aí.

As tecnologias emergentes utilizadas na educação necessitam de professores qualificados que saibam como aplicá-las para o benefício do aprendizado dos estudantes. No entanto, observa-se uma resposta negativa de muitos professores a essas inovações. Muitos optam por métodos tradicionais de ensino por não terem habilidade para lidar com novas ferramentas tecnológicas. "[...] o ser humano está inexoravelmente ligado às ferramentas tecnológicas, numa relação dialética de adesão e crítica ao novo"; assim afirma Paiva (2008, p. 1).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza básica, com abordagem qualitativa, objetivo exploratório-descritivo e procedimentos técnicos fundamentados em pesquisa bibliográfica e documental. A opção por esse delineamento justifica-se pela necessidade de compreender, interpretar e discutir criticamente as contribuições das tecnologias digitais e das metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, considerando diferentes perspectivas teóricas presentes na literatura científica.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais, permitindo ao pesquisador construir uma visão ampla sobre determinado fenômeno. Complementarmente, a pesquisa documental possibilita a análise de documentos oficiais e normativos que orientam as práticas educacionais, como legislações, diretrizes curriculares e documentos produzidos por órgãos governamentais.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade, valorizando aspectos interpretativos e contextuais em detrimento da mensuração estatística. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições aos fenômenos sociais, permitindo interpretações aprofundadas acerca das práticas educacionais e das transformações provocadas pela inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Quanto aos objetivos, a investigação possui caráter exploratório, pois procura ampliar o conhecimento sobre a utilização das tecnologias digitais associadas às metodologias ativas na Educação Básica, identificando desafios, potencialidades e limitações apontados pela literatura especializada. Simultaneamente, apresenta caráter descritivo, uma vez que busca descrever as principais características desse fenômeno, relacionando-as às práticas pedagógicas contemporâneas e às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O levantamento bibliográfico concentrou-se em produções científicas publicadas em livros, periódicos indexados, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às tecnologias educacionais,

metodologias ativas, inovação pedagógica, formação docente e políticas públicas para a educação. Também foram consultados documentos institucionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicações do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), além de pesquisas nacionais sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação.

Para a seleção do material foram adotados os seguintes critérios: publicações em língua portuguesa, disponibilidade do texto completo, relevância científica para o tema e atualidade das discussões, priorizando estudos publicados nas últimas duas décadas, sem excluir obras clássicas reconhecidas como referenciais teóricos da área. Foram igualmente considerados trabalhos amplamente citados na literatura educacional, em razão de sua contribuição para a consolidação do debate sobre tecnologias educacionais e metodologias ativas.

A análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo de caráter temático**,** conforme proposta por Bardin (2016). Inicialmente foi realizada a leitura flutuante das obras selecionadas, seguida da organização das informações em categorias analíticas previamente definidas a partir do problema de pesquisa. Posteriormente, os conteúdos foram agrupados em eixos temáticos, contemplando: (i) tecnologias digitais na educação; (ii) metodologias ativas de aprendizagem; (iii) formação de professores; (iv) infraestrutura tecnológica das instituições escolares; (v) desafios para implementação das tecnologias; e (vi) impactos no processo de ensino e aprendizagem.

A interpretação dos resultados foi conduzida de forma crítica e comparativa, estabelecendo relações entre diferentes autores e documentos analisados, buscando identificar convergências, divergências e lacunas existentes na produção científica. Esse procedimento permitiu construir uma síntese teórica capaz de responder ao problema de pesquisa, evidenciando de que maneira as tecnologias digitais podem contribuir para a aplicação das metodologias ativas na Educação Básica e quais fatores condicionam sua efetiva implementação.

Por tratar-se de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental, sem envolvimento direto de seres humanos, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Entretanto, foram observados os princípios éticos relativos à integridade científica, ao respeito à propriedade intelectual e à correta citação das fontes utilizadas, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Dessa forma, o percurso metodológico adotado proporciona fundamentação científica consistente para a análise das potencialidades e limitações do uso das tecnologias digitais associadas às metodologias ativas, contribuindo para o fortalecimento das discussões sobre inovação pedagógica, formação docente e melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras consultadas evidenciou que o uso das tecnologias digitais na Educação Básica vem sendo reconhecido como um importante elemento para a renovação das práticas pedagógicas. Entretanto, os autores analisados concordam que a simples inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar não garante melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Os benefícios aparecem quando essas ferramentas são utilizadas de forma planejada, articuladas aos objetivos curriculares e às metodologias ativas, tornando o estudante protagonista da construção do conhecimento.

Nesse contexto, observou-se que as tecnologias digitais ampliam significativamente as possibilidades de interação entre professores e estudantes. Recursos como plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos, aplicativos, jogos digitais e ferramentas colaborativas favorecem aulas mais dinâmicas e participativas, estimulando a investigação, o diálogo e a resolução de problemas. Em vez de apenas transmitir conteúdos, o professor passa a organizar situações de aprendizagem nas quais os alunos assumem um papel mais ativo, desenvolvendo competências relacionadas à autonomia, ao pensamento crítico e ao trabalho em equipe.

Outro aspecto recorrente na literatura diz respeito à personalização do ensino. Diferentes autores destacam que os recursos tecnológicos possibilitam adaptar atividades às necessidades e ao ritmo de aprendizagem de cada estudante, permitindo um acompanhamento mais individualizado. Essa flexibilidade torna-se especialmente relevante em contextos inclusivos, nos quais estudantes com necessidades educacionais específicas podem utilizar recursos de acessibilidade, como leitores de tela, legendas automáticas, sintetizadores de voz e plataformas adaptativas, favorecendo sua participação nas atividades escolares.

Apesar dessas potencialidades, os estudos revelam que ainda existem barreiras importantes para que a tecnologia seja efetivamente integrada ao cotidiano das escolas. A principal delas continua sendo a infraestrutura insuficiente. Muitas instituições, especialmente da rede pública, ainda enfrentam dificuldades relacionadas à disponibilidade de equipamentos, qualidade da conexão com a internet e suporte técnico. Essa realidade limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e amplia as desigualdades entre diferentes regiões e redes de ensino.

A formação docente também aparece como um dos fatores mais determinantes para o sucesso da integração das tecnologias na educação. Embora o levantamento realizado pelo TIC Educação (2019) indique que a maioria dos professores procura atualizar seus conhecimentos por iniciativa própria, a literatura aponta que essa busca individual não substitui programas permanentes de formação continuada. O domínio das ferramentas digitais precisa estar associado ao desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam ao professor selecionar, adaptar e utilizar esses recursos de maneira crítica e coerente com os objetivos da aprendizagem.

Outro ponto frequentemente mencionado pelos pesquisadores refere-se à resistência às mudanças nas práticas pedagógicas. Em muitas escolas ainda prevalece uma cultura baseada na transmissão de conteúdos, na qual a utilização das tecnologias limita-se à substituição de recursos tradicionais por versões digitais, sem provocar alterações significativas na forma de ensinar. Conforme já alertava Moran (2008), a inovação não está na presença da internet ou dos equipamentos tecnológicos, mas na transformação das práticas educativas. Essa reflexão permanece atual, sobretudo diante da tendência de incorporar novas ferramentas sem uma revisão efetiva das metodologias utilizadas.

As publicações analisadas também permitem compreender que a pandemia da COVID-19 representou um marco na consolidação das tecnologias digitais na educação. A necessidade de manter as atividades escolares durante o período de isolamento acelerou processos que, até então, aconteciam de forma lenta. Professores passaram a utilizar plataformas digitais, aplicativos de videoconferência e ambientes virtuais de aprendizagem com maior frequência, adquirindo experiências que permanecem influenciando as práticas pedagógicas mesmo após o retorno das aulas presenciais. Ao mesmo tempo, esse período evidenciou problemas estruturais relacionados ao acesso desigual às tecnologias e às limitações da infraestrutura escolar.

Outro resultado relevante observado na literatura diz respeito ao desenvolvimento das competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular. As tecnologias digitais, quando utilizadas de maneira intencional, favorecem habilidades como comunicação, criatividade, pensamento científico, resolução de problemas, cultura digital e protagonismo estudantil. Dessa forma, deixam de ser apenas instrumentos de apoio às aulas para assumirem um papel estratégico na formação integral dos estudantes, preparando-os para uma sociedade cada vez mais conectada e baseada na produção e circulação de informações.

Entretanto, os autores também chamam atenção para a necessidade de um uso crítico dessas tecnologias. O fácil acesso às informações pode levar os estudantes à reprodução de conteúdos sem reflexão ou aprofundamento, reduzindo a capacidade de análise e de produção autoral. Nesse cenário, a mediação do professor torna-se ainda mais importante, orientando a seleção de fontes confiáveis, incentivando a pesquisa científica, promovendo o uso ético das informações e estimulando a construção do conhecimento de forma colaborativa e responsável.

A organização dos dados analisados permitiu identificar quatro grandes eixos de discussão. O primeiro refere-se às potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais, destacando o aumento da participação dos estudantes, da motivação e da interação durante as aulas. O segundo reúne os desafios estruturais enfrentados pelas instituições de ensino, especialmente aqueles relacionados à infraestrutura tecnológica e às desigualdades de acesso. O terceiro concentra as discussões sobre a formação docente, evidenciando que a competência digital do professor precisa ser acompanhada de conhecimentos didáticos capazes de integrar tecnologia e currículo. Por fim, o quarto eixo evidencia a importância das políticas

públicas como condição para ampliar os investimentos em infraestrutura, conectividade e formação continuada dos profissionais da educação.

De maneira geral, verificou-se uma convergência entre os diferentes autores consultados ao defenderem que a inovação educacional depende do equilíbrio entre tecnologia, planejamento pedagógico e qualificação docente. A aquisição de equipamentos, isoladamente, não modifica a realidade da escola nem melhora os indicadores de aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário construir uma cultura institucional voltada à inovação, ao compartilhamento de experiências e à formação permanente dos educadores.

Diante das evidências encontradas na literatura, pode-se afirmar que as tecnologias digitais constituem importantes aliadas das metodologias ativas na Educação Básica. Quando utilizadas de forma planejada e articuladas aos objetivos educacionais, contribuem para tornar as aulas mais participativas, colaborativas e significativas. Entretanto, sua efetividade depende de investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e políticas públicas capazes de reduzir as desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos. Assim, mais do que incorporar equipamentos às salas de aula, o desafio consiste em promover mudanças nas práticas pedagógicas, fortalecendo o papel do professor como mediador da aprendizagem e preparando os estudantes para atuar de forma crítica, ética e criativa na sociedade contemporânea.

5 CONCLUSÃO

O uso crescente de tecnologias nas salas de aula está mudando a educação, tornando-a mais interativa para alunos e professores. Métodos ativos permitem que os estudantes construam seu conhecimento, desafiando o ensino e permitindo que seja mais adaptável. Durante a pandemia, essas metodologias ganharam destaque, misturando tecnologia com abordagens inovadoras.

O debate sobre a integração desses métodos é vital, pois a pesquisa ajuda a criar uma base teórica para que os professores utilizem esses recursos. No entanto, a falta de formação adequada para os professores e a desigualdade no acesso à tecnologia são grandes desafios. Muitas escolas carecem de infraestrutura e treinamento. Além disso, a resistência à mudança entre alguns docentes pode impedir o uso eficaz da tecnologia. É necessário investimento em formação e infraestrutura para superar esses obstáculos e potencializar a transformação no ensino.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: 2018: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

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

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 53-77.

BRACKMANN. **Computacional**: Educação em Computação. 2025. Disponível em: https://www.computacional.com.br/. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 jul. 2026.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.br). **Pesquisa TIC Educação**. São Paulo: NIC.br, diversos anos. Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/educacao/. Acesso em: 16 jul. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: http://www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.

ZANELLA, Márcia. **O professor e o "laboratório" de informática**: navegando nas suas percepções. 2007. 43 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. p. 25-27.

DO CELULAR AO QUADRO BRANCO: A TRANSIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR

FROM CELL PHONE TO WHITEBOARD: THE TRANSITION OF TEACHING PRACTICE IN ELEMENTARY EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL PSYCHOLOGY

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-073

Bárbara Naidge Parente Cruz
Discente do Centro Universitário Aparício Carvalho, Curso de Psicologia, Porto Velho, Rondônia, Brasil
E-mail: barbaranaidge@gmail.com

Laiany Souza Bezerra
Discente do Centro Universitário Aparício Carvalho, Curso de Psicologia, Porto Velho, Rondônia, Brasil
E-mail: laianydesouza@gmail.com

Thauany Meireles Nunes de Mello
Discente do Centro Universitário Aparício Carvalho, Curso de Psicologia, Porto Velho, Rondônia, Brasil
E-mail: thauany720@gmail.com

Resumo

O presente artigo teve como finalidade compreender a transição da prática docente dos profissionais de educação atuantes no ensino fundamental de uma escola pública localizada na zona rural na cidade de Porto Velho - RO. Essa transição consiste em entender o processo de retorno às atividades presenciais em decorrência do modelo remoto vigente. Diante das demandas educacionais e escolares dos últimos dois anos, percebeu-se a urgente necessidade de se repensar as metodologias de ensino. A pesquisa contou com a colaboração de seis professores e teve como instrumento para coleta dos dados o uso da entrevista semiestruturada. Os dados coletados foram analisados conforme o método qualitativo de análise de conteúdo para compreender como se deu a transição do exercício da docência, a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Escolar Crítica. Deste modo, pode-se observar que o acesso à educação não é igualitário, o processo da progressão continuada e seus fragmentos no cotidiano escolar, bem como, as implicações no retorno às atividades presenciais, as quais despertaram sentimentos ambíguos e que acarretou em numerosas demandas de caráter subjetivo e coletivo. Por fim, tornando-se manifesto a necessidade da inserção de profissionais da Psicologia nas instituições educacionais, em busca de compreender e minimizar os impactos decorrentes da pandemia.

Palavras-chave: Aulas presenciais; Ensino remoto; Prática docente.

Abstract

This article aimed to understand a transition in the teaching practice of education professionals in the elementary school of a public school located in the countryside in the city of Porto Velho - RO. This transition consists of understanding the process of returning to face-to-face activities as a result of the current remote model. Faced with the educational demands of the last two years, the urgent need for teaching as teaching methodologies must be rethought. The contour research with the collaboration of six professors and had as instrument for data collection the use of the semi-structured interview. The data from a content analysis were made according to the method to understand how the exercises of School Psychology were performed. fragments in everyday life, such as implications in the sense of learning, such as what ambiguous feelings can be achieved with egalitarian activities. subjective and collective. Finally, the need for the insertion of Psychology professionals in educational institutions becomes manifest, in order to understand and minimize the impacts resulting from the pandemic.

Keywords: Classroom lessons; Remote teaching; Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, a infecção respiratória denominada COVID-19 classificada como potencialmente grave, de alta transmissibilidade e de distribuição global, foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Os efeitos do vírus alteraram de forma direta os arranjos sociais, bem como, as relações interpessoais. O mundo parou diante de um vírus letal e que ressoou nos mais variados enredos sociais.

Como uma das estratégias de evitar a propagação em massa do vírus, o distanciamento social foi adotado como medida. Este, propunha que a saída de casa fosse mínima, sendo aceitável somente em casos de urgência. Diante disso, alguns serviços prestados à sociedade tiveram que ser repensados, mas com o intuito de mantê-lo e de reduzir possíveis danos. A exemplo, tem-se a atividade escolar.

O setor da educação foi posto em desafio, uma vez que teve que articular possibilidades de ações que atendessem os níveis de ensino desde a educação infantil ao ensino superior. Além disso, alinhar as demandas dos atores escolares que movimentam a dinâmica escolar: professor e aluno, no que dispõe o processo de ensino e aprendizagem.

Diante das demandas, o desafio posto foi: com as escolas de portas fechadas, como garantir o acesso à educação, bem como, condições instrumentais?

Visando a manutenção do ano letivo diante da crise sanitária que o mundo enfrentava, houve a publicação de inúmeras portarias por parte do Ministério da Educação (MEC) orientando a substituição das

aulas presenciais utilizando meios e tecnologias de informação e comunicação durante a Pandemia COVID-19 ao exemplo das Portarias nº 343/2020, nº345/2020 (Brasil, 2020b) e nº473/2020 (Brasil, 2020c).

A partir destas adotou-se o sistema de ensino remoto, e o Brasil diante de suas dimensões continentais e tendo uma grande maioria da população com características étnico raciais múltiplas, percebeu-se o quão desigual é acesso à educação, principalmente no ensino das instituições públicas.

No primeiro semestre de 2021, diante da segunda dose de vacinação de uma parcela da sociedade e a vacinação em massa dos professores iniciou-se a possibilidade de um retorno às aulas presenciais de forma gradual, onde inicialmente haveria uma rotatividade de alunos nas instituições educacionais, concomitantemente o ensino remoto, tal característica é denominada de formato híbrido. Já no segundo semestre, foi criado o Decreto N° 26.462, de 15 de outubro de 2021, o qual dispôs sobre o retorno às aulas presenciais nas redes de ensino público estadual, sendo obrigatório, conforme o Art. 3º, que as escolas adotassem na íntegra seus planos de contingência, estabelecendo regras de prevenção e segurança sanitária. (Brasil, 2021)

Diante das implicações e desdobramentos que as Instituições de ensino foram provocadas com o distanciamento e o retorno das atividades escolares presenciais, a pesquisa buscou compreender a transição da prática docente no ensino fundamental de uma instituição pública da cidade Porto Velho - RO, no retorno às aulas presenciais, bem como identificar o agir do retorno às aulas presenciais no corpo docente do ensino fundamental.

A pesquisa evidenciou a necessidade de mais discussões e problematizações no ambiente escolar, e a necessidade da atuação da Psicologia Escolar a fim de acolher, orientar e mediar as demandas escolares.

2 A DOCÊNCIA E A PSICOLOGIA ESCOLAR

Historicamente o exercício da docência é fundamentado no processo de ensino e aprendizagem, através da mediação dos conteúdos sistematizadamente elaboradores pela humanidade. Diante disso os autores Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) enfatizam que dentro do ensino presencial o docente é uma figura fundamental, tornando-se superior a necessidade da mediação deste no ensino remoto, uma vez que dentro do contexto pandêmico as aulas se deram online, ou por outros meios que servissem como mecanismo para tal mediação, trazendo limitações para o processo de ensino e aprendizagem.

Para um processo de ensino e aprendizagem assertivo, a Psicologia Escolar Crítica compreende que essa mediação deve ser orientada através de uma ação consciente e intencional, a qual possibilita aos alunos compreender a realidade social de forma crítica. O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019) pontua que diante de tal há a necessidade de uma formação continuada para os professores, no intuito de compreender as questões políticas que permeiam o sistema educacional e a prática docente.

Sendo relevante considerar

> [...] a dimensão subjetiva das experiências educacionais. Dar visibilidade à presença do sujeito como uma totalidade, destacando a subjetividade que acompanha e caracteriza o processo educativo é tarefa específica das(os) psicólogas(os). Com essas noções e conhecimentos as(os) psicólogas(os) podem contribuir significativamente na formação de professores. (p. 47)

Borsoi (2012) entende docência como uma atividade laboral muito prazerosa e gratificante aos que escolhem segui-la, mas igualmente atarefada e cansativa, uma vez que, o professor frequentemente trabalha para além do prescrito, tendo comumente demandas extensas de trabalho, tais como: planejamento de aulas e atividades, orientação de acadêmicos, lidar com as demandas de seus alunos, demandas pessoais, aprimoramento profissional e participação de eventos tornando a dedicação à docência durante o seu dia cada vez mais longa, cansativa e estressante; o que torna os salários oferecidos e a falta de segurança sobre a própria carreira pouco recompensadora e pouco atrativas pela quantidade de trabalho exigido, insegurança, cobranças, falta de estrutura para o fazer laboral e grande quantidade de turmas.

Santos e colaboradores (2021) apontam que em decorrência do advento da COVID-19 docentes tiveram que buscar novos método de ensino de forma abrupta a fim de ministrar as aulas remotas, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem sofressem modificações, uma vez que, havia posto a inabilidade dos mesmos em utilizar recursos tecnológicos diante da falta de preparo e familiaridade com tais para o exercício da docência, em paralelo a isso a falta de suporte material, o qual o mesmo teve que adquirir por meios próprios.

A nova proposta de ensino e aprendizagem impulsionou a necessidade de criar estratégias de ensino que pudessem fascinar e estimular os alunos, além de, manter a qualidade do ensino. Diante desse contexto, evidenciou-se que os lares brasileiros em sua maioria não tinham um ambiente adequado para o home office, sendo esse fator muito mais precário as famílias que têm como fonte de subsistência trabalhos tidos como essenciais.

Muitos profissionais se viram obrigados a dispor de recursos próprios para a aquisição de aparelhos tecnológicos como smartphones e computadores para elaborarem suas aulas, além de transformar a sala de casa em sala de aula, vivenciando uma carga horária muitas vezes superior à articulada em seus contratos de prestação de serviço misturando vida pessoal por vezes a laboral.

Diante disso Antunes (2008, p. 469) aponta a relevância da Psicologia Escolar, uma vez que esta, “é definida pelo âmbito profissional e refere-se ao processo de formação escolar, que se fundamenta na escola e na relação nela estabelecida, sua atuação é baseada nos saberes gerados na Psicologia Educacional, nas demais subáreas da Psicologia e em outras áreas do conhecimento”.

Em decorrência da relação entre a Psicologia, o ambiente e a conjuntura educacional surgiu-se o psicólogo escolar, que tem como objetivo o contribuir nas ações escolares. Dentre as atribuições do psicólogo no contexto educacional especificadas encontra-se o apoio ao desenvolvimento de projetos

pedagógicos, estratégias instrucionais baseadas no conhecimento da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, orientar em caso de dificuldade no processo educacional, contribuir em programas e projetos de intervenções desenvolvidos pela escola. (CFP. 2021)

Segundo CFP (2020, p. 20) "A psicologia escolar, dessa forma, busca observar o estudante como um aluno-problema e passa a analisar toda a realidade daquela instituição". Levando em consideração todo o contexto pandêmico e as situações advindas do mesmo, principalmente o distanciamento social, necessário e de forma imposta, Vygotsky (1991), tece comentário dizendo que:

> Independente do momento pandêmico destaca-se que o ser humano é formado na relação com os outros para que haja inserção na linguagem. A comunicação emocional e as formas de ter-se relacionamento nunca podem ser substituídas por uma relação tecnológica, pois é no outro que se torna parte inserida no sistema social, na cultura. (p. 88)

Um dos desafios para a docência do ensino básico na atuação profissional em modalidade remota foi prender/alcançar a tão desejada atenção e entendimento dos alunos com relação ao conteúdo abordado em aula, emergindo também a falta de diálogo dos professores com as famílias dos alunos, assim como o despreparo das mesmas para o devido suporte nas atividades escolares propostas pelos professores.

Brait et al. (2010. p. 01) afirma que:

> As relações professor-aluno nas diferentes dimensões do processo ensino aprendizagem que se desenvolve em sala de aula, e que muitas vezes requer de os professores transpor os papéis formais da atividade docente, dando estrutura ao aprendizado, orientando e ajudando os alunos a estudar e aprender.

Portanto, houve um grande prejuízo causado pelo distanciamento físico, pois a relação entre o professor e o aluno depende principalmente do ambiente, da empatia entre ambos. Assim, por mais que haja a interação através da metodologia remota, a mesma não se apresenta de forma satisfatória no ensino básico (Brait et al. 2010).

Conclui-se que o impacto da pandemia no contexto escolar pode ser mais longo do que o da própria pandemia, sendo este um fator limitante na recuperação socioeconômica do país. Diante dessa reflexão compreende se que a Psicologia Escolar Crítica não vislumbra ofertar soluções imediatas, entretanto, é a partir desta, que surge a possibilidade de refletir sobre os fatores que permeiam os processos segregadores que se intensificaram na pandemia, de forma a romper com o caráter estrutural do mesmo através de estratégias colaborativas e elaboração de políticas públicas que visem extinguir as desigualdades sociais, bem como ofertar um olhar atencioso sobre a saúde mental dos atores escolares.

3 A DOCÊNCIA PÓS PANDEMIA: DESDOBRAMENTOS

Ludke e Boing (2004) refletem que no contexto histórico atual, existe um paradoxo que precisa ser aprofundado, ou seja, há uma necessidade crescente de transmitir conhecimentos, e o trabalho dos professores tem passado por um processo de declínio de transmitir conhecimentos, como também por um processo de declínio do prestígio social. Este paradoxo insere-se nas transformações do mundo do trabalho ocorridas nesta fase da globalização do capital. Nesta fase, no contexto do desemprego estrutural, o emprego torna-se um privilégio e requer trabalhadores com características polivalentes.

Nessa lógica, o trabalho de professores que conquistaram grande fama pela difusão da modernidade encontra-se em um processo instável, tendo em vista a ampliação do papel da profissão e a perda do valor social. As políticas públicas de inclusão social do país nos últimos 20 anos são fundamentais para minimizar a desigualdade social na história do Brasil. Estas, precisam estar associadas à valorização dos profissionais da educação, que consistem em: melhores salários, condições de trabalho, jornada de trabalho que favoreçam sua atuação e formação continuada e reconhecimento social.

Porém, a realidade da maioria dos professores é contrária ao que foi posto, uma vez que, esses profissionais sofrem intensa pressão externa – advinda das avaliações institucionais que criam rankings entre as escolas, juntamente com as exigências das famílias pela aprendizagem dos seus filhos, tudo isso, aliado às mínimas condições de trabalho para a realização da tarefa de ensinar – o que proporciona infortúnios para a saúde dos professores.

Mesmo diante dos percalços que ocorrem na área da educação, é válido exaltar a grande contribuição social da escola, sendo esta, a únicas formas de ascensão social da maioria da população brasileira, uma vez que, que a escola tem como finalidade a formação do caráter, valores e princípios morais como seu objetivo, o que orientará os alunos a utilizarem o que aprenderam, professores constroem e reconstroem não apenas espaços de convivência entre diferentes tipos de pessoas e diferentes culturas, mas também ambientes onde são construídas informações e conhecimentos, nos quais as relações cotidianas se solidificam coletivamente, favorecendo o jogo de diferenças complexas, buscando dar suporte a professores, alunos e famílias, elementos que compõem sua identidade própria e identificadora.

Contudo, a escola não é a principal fonte de educação, Dayrell (1992, p. 02) afirma:

> São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico [...]

Assim, entendeu-se que a educação ocorre nos mais diversos contextos espaciais e sociais, em complexos de experiência, relação e atividade, cujos limites são estabelecidos pelas estruturas materiais e

simbólicas da sociedade em momentos históricos específicos. Neste amplo campo da educação, incluindo instituições (casa, escola, igreja, etc.), e difusão do trabalho diário, da vizinhança, do lazer, etc.

4 MATERIAL E MÉTODO

De acordo com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos do Centro Universitário Aparício Carvalho, sob o parecer nº 58114622.3.0000.0012, a pesquisa contou com a participação de seis professores do ensino fundamental, sendo um professor do fundamental I e cinco professores do fundamental II de uma escola pública situada na zona rural do município de Porto Velho-Rondônia. A escolha da escola se deu através do contato realizado por uma das pesquisadoras com o diretor da instituição, onde o mesmo aceitou prontamente o convite.

Após o aceite, deu-se início a pesquisa de campo que utilizou-se da abordagem qualitativa, que segundo Denzin e Lincoln (2006) envolve uma interpretação do mundo, os pesquisadores estudam o ambiente natural, buscando compreender os fenômenos em termos do significado que as pessoas atribuem a eles.

Apresentando-se como exercício de estudo a metodologia de pesquisa de campo em decorrência da mesma caracterizar-se pela coleta de dados com pessoas por meio de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (Fonseca, 2002).

Possui escopo explicativo, pois buscou a compreensão dos fatores que contribuíram/influenciaram nas atividades do docente e suas relações interpessoais em decorrência do contexto vivido, considerando a volta às atividades presenciais. Sobre a pesquisa explicativa, segundo Gil (2008, p. 28) "[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. [...]".

A pesquisa descritiva pode ser utilizada para levantar dados em que se busca a descrição do que foi analisado, possibilitando a criação de um questionário para fins de coleta de dados, não havendo também a interferência de ações que possam alterar a descrição. Salienta Trivinos (1987) que "os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar." (p. 110)

A pesquisa foi realizada na escola E.E.E.F *Canto da Sereia*[1], situada na zona rural do município de Porto Velho-Rondônia. A mesma conta com uma infraestrutura que contempla 12 salas de aulas, a sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto e área verde e tem em seu quadro de funcionários trinta e uma pessoas distribuídas entre professores e técnicos.

Para realização da coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio que segundo Triviños (1987) é caracterizada por questões básicas sustentadas por teorias e pressupostos relacionados ao tema de pesquisa. Essas perguntas darão frutos, gerando novas hipóteses a partir das respostas do informante

5 PARTICIPANTES

Com relação a adesão dos participantes da pesquisa, a mesma se deu a partir da mediação da vice-diretora, que apontou alguns profissionais que atendiam os critérios de inclusão na pesquisa. Mediante isso foi realizado o convite aos mesmos e após o aceite foi agendado a entrevista de modo a não interferir na prática pedagógica da escola.

No que antecede as entrevistas, foi apresentado aos participantes, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e coletado a assinatura dos mesmos em duas vias, servindo como suporte à pesquisa e respaldo aos mesmos. Os participantes mostraram-se solícitos em participar da pesquisa, sendo disponibilizado a sala dos professores e biblioteca para que as entrevistas ocorressem com os professores de forma a não trazer prejuízos à dinâmica escolar.

6 A COMUNIDADE ESCOLAR

A pesquisa foi realizada na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Canto da Sereia, situada na zona rural, conforme a tipologia utilizada pela Secretaria de Educação municipal do município de Porto Velho-Rondônia. A mesma conta com uma infraestrutura que contempla 12 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adaptado a pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto e área verde e tem em seu quadro de funcionários 31 pessoas distribuídas entre professores e técnicos.

A escola atende alunos que moram há 70km de distância, e que precisam fazer uso de ônibus contratado pelo Estado como meio de transporte exclusivo para chegarem à escola. No período referente ao inverno Amazônico os alunos ficam dias sem irem à escola devido a existência de trechos intrafegáveis na BR e ramais. A maioria dos seus alunos não possui acesso à internet devido ao valor para a manutenção da mesma, bem como em algumas localidades não haver disponibilidade para a contratação.

Ao redor da escola há uma comunidade se fazendo necessário a inserção da educação infantil com o pré II para atender os alunos que antes iniciavam o primeiro ano sem terem ido para a escola devido a distância das escolas de educação infantil municipais. Atualmente, a Instituição conta com uma turma do

pré II, fundamental I e fundamental II, onde os alunos que concluem o nono ano tem que ir para a zona urbana para poderem ter acesso ao ensino médio, pois não há nenhuma escola na zona rural que o oferte.

Para a realização da pesquisa foram entrevistados seis professores que atendiam os critérios de inclusão e a estes foram atribuídos nomes fictícios a fim de manter o sigilo e o anonimato. **(TABELA 1)**

Tabela 1: Profissionais entrevistados (nomes fictícios para preservar a identidade).

NOME	FUNÇÃO	IDADE	TEMPO DE INSTITUIÇÃO
Percival	Professor de Ciências	68	20 anos
Rondon	Professor de Matemática	50	20 anos
Dutra	Professor de Geografia	54	19 anos
Ambrosina	Pedagoga	54	22 anos
Jacira	Professora de Inglês	58	17 anos
Labibe	Professora de Português.	49	14 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos dados coletados durante as entrevistas, o conteúdo expresso e não expresso foi compilado para maior clareza e compreensão do leitor. Partindo do pressuposto teórico da Psicologia Escolar Crítica, foram criadas três categorias descritivas a fim de problematizar o foco central da pesquisa, sendo enunciar a compreensão da transição da prática de professores do ensino fundamental no retorno às atividades presenciais. Segundo Gomes (2002) trabalhar com categorias significa realizar um agrupamento de conteúdos os quais encontram-se ligados a um único conceito que é capaz de abrangê-los.

Assim, considerando os relatos dos colaboradores, foram definidas as categorias: 1- O acesso à educação não é igual para todos; 2- Implicações da progressão continuada e a prática docente; 3- Inquietações e prazer na prática docente.

8 O ACESSO À EDUCAÇÃO NÃO É IGUAL PARA TODOS

Essa seção se propõe a explicar como aconteceram as práticas docentes no período pandêmico, uma vez que a Escola Canto da Sereia situa-se na zona rural de Porto Velho- RO.

A tecnologia digital no processo de educação e ensino, sempre foi um grande desafio diante das dificuldades de acesso e falta de formação dos professores, dificultando a estes planejar suas práticas por meio da utilização de recursos tecnológicos. Isso se desdobra na utilização dos alunos que por vezes não

têm acesso a internet ou uma infraestrutura necessária para realizar atividades que exijam plataformas digitais. (Pretto, 1996).

A educação rural, geralmente não dispõe de recursos para desenvolver atividades que impulsionam diferentes formas de aprendizagens, a realidade da maior parte das famílias do campo não ter acesso a internet, algumas escolas não têm bibliotecas e acesso ao material nas proximidades, o que inviabiliza o acesso a informações. (Almeida; Rocha; Santos, 2021).

Diante das dificuldades ao acesso de material, o professor Dutra, Percival e Labibe, trazem, respectivamente, que:

> [...] a grande maioria da nossa clientela é zona rural. Eu não sei se os pais têm instrução para dar esse apoio aos filhos em casa. Eles não têm internet, eles não têm biblioteca, não tem livros, não tem nada por perto. Assim, algo que eles possam [pausa] usar como apoio, a não ser o livro didático que eles levam ou o material que a gente traz e dá pra eles levarem pra poder fazer as pesquisas.
> 99% deles não tem outro tipo de livro, um outro tipo de pesquisa. Internet muito pior. Então estava se dando a gente a gente passava atividade eles iam pegar aqui, os pais vinham pegar aqui no colégio e levava pra eles fazer.
> Porque tinha pouco contato, né? Com a família foram de quinze em quinze dias e não foi o suficiente para os nossos alunos, a gente quase não tinha como conversar com eles. Nós tínhamos um grupinho no WhatsApp, que às vezes alguns mandavam, outros mandavam um áudio, mas assim as aulas praticamente eram remotas, né?

Compreende-se que os profissionais tiveram dificuldades de desenvolver os conteúdos com seus alunos de forma remota, diante do fato de que a maioria não tem acesso à internet, utilizando como recurso apostilas impressas baseadas nos livros didáticos, não tendo o feedback e nem conseguindo tirar dúvidas dos alunos devido à dificuldade de comunicar-se diretamente com eles.

9 IMPLICAÇÕES DA PROGRESSÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE

Freire ressalta que o papel do professor não é meramente transpor o saber, mas sim promover possibilidades nesse processo para o aluno elaborar e associar suas experiências do cotidiano a fim de construir novos saberes. Alinhavado ao que o autor postulou, essa seção se dedica em discutir as implicações da progressão continuada e a transição da prática pedagógica no retorno às atividades presenciais da escola “O Canto da Sereia”.

No que tange a progressão continuada Paro (2011) salienta que esta vem para romper com o caráter anti pedagógico da reprovação, a qual colocava o aluno como único responsável por seu fracasso escolar, entretanto questiona a funcionalidade desta como forma de maquiar os resultados estatísticos a fim de obter bons índices de desempenho do sistema de ensino sem de fato reestruturar a didática ofertada para compreender as múltiplas necessidades dos alunos no decorrer do seu desenvolvimento biopsíquico e social.

A progressão continuada, se mostrou presente nos relatos dos colaboradores, explicitando preocupação a respeito do impacto da mesma no processo de aprendizagem no decorrer do período pandêmico diante as peculiaridades enfrentadas pelos alunos durante o período pandêmico. Sobre essa problemática, apresentam-se alguns relatos dos colaboradores.

Dutra e Percival afirmam, nessa ordem, que:

> Um dos principais problemas que a gente está tendo agorinha é o alto índice de analfabetismo. Por exemplo, a gente já tinha o problema que a gente já vinha trabalhando tentando consertar, só que esse tempo parado as políticas públicas, elas foram empurrando. Os alunos foram progredindo, não podiam reprovar, então acarretou nesse outro problema que foi criado que a gente agora se deparou, tanto que no primeiro bimestre nós trabalhamos revisão.
> [...] A gente vê um aluno do sexto ano. Ele estava quando começou a pandemia, ele estava no quarto aí ele fez quarto e quinto, né? Passou dois anos ele passou, porque não podia deixar reprovado então ele foi pro sexto aí sem saber de nada muitos até não sabe nem escrever.

Alves (2006) no que se refere a qualidade e competência na formação dos professores, afirma que a escola é um local de aquisição de aptidões e comportamentos, com normas bem definidas, destacando que a progressão continuada por vezes implica na relação entre professor e aluno. O autor ainda denuncia que esse modelo é uma forma de "maquiar" os dados estatísticos a fim de evitar que o aluno permaneça por mais tempo dentro da escola devido a repetência, pois os dados interferem na percepção da real qualidade do ensino ofertado.

Essa problemática foi percebida no relato dos participantes quanto a sobrecarga atribuída ao exercício da docência.

> [...] Às vezes a gente escuta muita mãe na sociedade falar que professor não está nem aí, que professor não ensina, mas também a gente enfrenta vários problemas, e você sabe, querer ensinar quem não quer aprender é complicado. E tem muitos que não tem esse interesse e a família não faz a parte dela também. Quer dizer que joga tudo pra escola, te vira! Aí é complicado. (Dutra)
> O que a gente vê, acho que é uma necessidade que eles jogam tudo para o professor, acham que o professor tem que resolver muitas situações na sala de aula. [...] **(**Jacira)

Libâneo (2014) salienta que o papel do professor é estabelecer a relação positiva do aluno com o conteúdo estudado, levando em consideração o conhecimento, a experiência e o sentido que o aluno traz para a sala de aula, sua aptidão intelectual, suas competências e interesses, sua maneira de pensar, seu jeito de trabalhar.

Na escola Canto da Sereia, quanto ao processo de ensino e aprendizagem na pandemia, os professores destacam que as estratégias pedagógicas se deram na elaboração e confecção de apostilas.

> Então o que deu pra fazer aqui foi mais na preparação das apostilas. entendeu? Mediante a seguir o livro, nós estamos preparando as apostilas e marcar pra vim buscar as apostilas. (Rondon)
> Mas assim, outra coisa também, que a gente teve muita dificuldade foi em trabalhar com os celulares, muita gente, muitos professores não dominam os aparelhos digitais e a gente teve que saber fazer e passar vídeos, formar grupos né, pra poder ajudar ainda mais as crianças. Nós tínhamos grupos para tirar as dificuldades que a mãe tinha com ele [...] (Ambrosina)

Assim, pode-se concluir que em decorrência da falta de condições de acesso tecnológico dos alunos, os professores tiveram que recorrer a forma mais simples orientada pelos órgãos reguladores para contemplar o ano letivo durante o período pandêmico, contudo, segundo Santos (2014) o acesso a um computador conectado à Internet não é suficiente. É preciso compreender e saber acessar os meios digitais, ou seja, pesquisar e processar informações, a fim de transformá-las em conhecimento. Os relatos a respeito do retorno à sala de aula explicitam semelhanças em decorrência da prática dos mesmos no que diz respeito aos materiais e metodologias didáticas utilizadas, bem como, a sustentação dos protocolos sanitários contra o COVID-19.

A respeito das dificuldades, os professores Jacira e Percival, expõem de modo respectivo:

> [...] foi o uso da máscara em sala. Com os alunos a dificuldade foi, eles não podiam sentar juntos, trabalhar em dupla, grupo. Eu trabalho com a língua inglesa, na língua inglesa é muito importante colocar eles pelo menos em dupla pra estar fazendo as atividades juntos. [...] Você fica quatro horas com aquela máscara na sala de aula falando, na hora de falar a maior dificuldade pra falar, pro aluno ouvir dependendo do tamanho da turma, então essa foi uma dificuldade muito grande.
> Quer dizer a diferença que a gente viu só do uso da máscara, né? Uso da máscara que ainda estava obrigado a gente era obrigado a usar os alunos era obrigado a usar né no início da aula a única diferença pra mim foi essa aí.

Diante do exposto observa se a dificuldade por parte de alguns colaboradores em utilizar recursos tecnológicos para auxiliar suas práticas pedagógicas durante a pandemia, sendo este um fator que corrobora com a inacessibilidade por parte dos alunos a tais meios, bem como, a dificuldade durante o retorno em dar manutenção aos protocolos de sanitização, como a utilização de máscaras e distanciamento social dentro da sala de aula.

10 INQUIETAÇÕES E PRAZER NA PRÁTICA DOCENTE

Essa seção propõe a discussão das inquietações e prazer da prática docente após a pandemia de COVID-19 na escola “O Canto da Sereia”. Durante a pandemia os professores tiveram que mudar suas rotinas e o ambiente de trabalho. O distanciamento e medo de adoecer gerou angústia e solidão, diante das incertezas sobre os novos arranjos pedagógicos, os quais não tiveram nenhuma formação para a atuação, além de estarem vivenciando lutos e isolamento social diante das orientações de medidas de sanitização.

A docência tende a ser uma profissão desafiadora e potencialmente estressora em determinadas situações que podem ocorrer diariamente na rotina tradicional do docente atrelada à mudança para o remoto,

uma forma de trabalho diferente, fora do ambiente escolar e a ausência de feedback, pode gerar situações frustrantes e estressantes. Os profissionais tiveram pouco norteamento e mais responsabilidades. (Martins, *et al.*, 2021) Perante o retorno orientado pela secretaria de educação os professores sentiam-se desamparados diante o medo da contaminação pelo COVID e das dificuldades apresentadas pelos alunos, apresentando como recurso o diálogo entre si para criar estratégias para intervenções assertiva, conforme expõem Jacira, Percival e Dutra, respectivamente.

> [...] eu tinha muito medo, tinha muito medo de pegar o vírus, ter problemas né. Foi um impacto sim, foi preocupante.
> Para o contato presencial e a nossa dificuldade é essa, porque eles não estão preparados. Então a gente tem que, vamos supor, nós estamos com aluno do nono ano então e às vezes podemos até fazer uma atividade do sexto ano, sétimo, pra eles recordarem alguma coisa pra eles fazerem alguma coisa pra eles terem consciência.
> [...]segunda feira a gente se reuniu já pra discutir isso, então a gente vai identificando quais são os problemas, quais são os alunos, os problemas de cada um, aí é onde a gente começa a bolar alguma coisa. O que é que a gente vai fazer, como é que a gente pode fazer pra ir contornando isso.

Assim, os professores apresentaram maior chance de indiferença à satisfação, apresentando resiliência às dificuldades enfrentadas, podendo ser justificado pelas condições de trabalho das escolas rurais, as quais possuem um acervo limitado de ferramentas, o que dificulta a realização do ensino remoto. (Silva, et al. 2021) Entretanto, há relatos explicitando a satisfação do retorno ao ambiente escolar, mesmo seguindo os protocolos e com medo da infecção conforme apresentado nos relatos dos professores Percival, Dutra e Labibe, respectivamente.

> Olha, eu me senti muito grato, fiz o seguinte, porque a gente viu que no sistema remoto a gente não podia contribuir. Infelizmente não pudemos contribuir em nada. Então a gente se sente grato por estarmos juntos, com os alunos, porque a gente pode começar uma nova fase e isso aí é gratificante. Essa presença é muito importante. Principalmente pra eles.
> Não sei se é porque eu já estava tão angustiado de estar preso, queria me libertar. Eu gosto desse ambiente escolar, eu gosto da sala de aula, então eu não via a hora de voltar. Então pra mim eu estava contando os dias de retornar, sair daquele quadradinho. Já estava me dando agonia! Se eu ficasse mais tempo preso dentro de casa, aí sim eu acho que ia adoecer.
> [...] não tem nada que pague essa demonstração de carinho deles, querendo abraçar a gente. Então assim, acho que é gratificante você ser professor e ter esse contato.

Diante do exposto, há uma dicotomia de sentimentos expressos pelos professores, ou seja, satisfação no ambiente escolar e suas atividades coexistindo com o estresse psicológico e frustração, demonstra a negligência com a saúde mental dos profissionais da educação e dos alunos atendidos nas instituições. Ofertar profissionais da saúde mental como psicólogos possibilita a promoção do ambiente mais acolhedor e intervenções junto a equipes docentes para abordar situações que envolvam demandas comportamentais e de saúde mental no ambiente escolar.

11 CONCLUSÃO

A desigualdade social é reflexo do discurso dos arranjos relacionais que permeiam a história da humanidade, a qual pode ser percebida cotidianamente. No período pandêmico essa desigualdade foi acentuada em todos níveis, onde o setor da educação sofreu e escancarou problemáticas, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação.

Nesse contexto, a modalidade de ensino remoto veio corroborar com os processos de segregação do conhecimento. As orientações para as práticas docentes não levaram em consideração a formação destes para tal exercício, bem como, a realidade da clientela atendida, que grande parte não tem aparelhos tecnológicos para vivenciar um ensino remoto, bem como acesso à internet. Fato esse que é intensificado na educação de zona rural, onde as localidades sequer tem abrangência para a aquisição de internet.

Como podemos pensar um processo de ensino e aprendizagem adequado se não são oferecidos meios para tal? Qual o real impacto da pandemia na educação e em especial na educação nas escolas de zona rural que vivenciam um contexto sociodemográfico distinto da zona urbana? Qual a função de progredir o aluno sem que ele tenha a base necessária para aquisição de conhecimento da série seguinte? Esse aluno se sentirá pertencente ao grupo inserido ou poderá evidenciar um sofrimento por não atender as expectativas?

No que se refere ao exercício da prática docente a pesquisa desvelou a necessidade de repensar mecanismos que auxiliem no processo de alfabetização, uma vez que fica perceptível que a pandemia intensificou questões como: dificuldade da aquisição de leitura e escrita, mostrando-se indispensáveis à interlocução dos processos pedagógicos com a presença de um profissional de psicologia escolar visando de forma colaborativa traçar estratégias para um processo de ensino e aprendizagem assertivo.

No que concerne ao retorno das atividades presenciais evidenciou-se que na escola Canto da Sereia o sentimento mais vivenciado foi o de gratidão no retorno por se sentirem implicados no processo de aprendizagem dos alunos e perceberem que diante das peculiaridades do público atendido o ensino remoto é um mecanismo de segregação do saber, sendo necessário a vivência no ambiente escolar para minimizar o mesmo.

Diante das reflexões e problematizações ao longo do escrito, se faz necessário ressaltar a relevância do profissional em Psicologia no espaço escolar a fim de minimizar as questões que produzem sofrimento nos atores escolares. Uma vez que, a presença desse profissional possibilitaria traçar estratégias para superar os obstáculos que provocam rompimentos no processo de escolarização bem como socialização dos atores escolares e nas práticas de intervenção que atuem para formação de indivíduos emancipados e críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. A. Referências para formação de professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da Psicologia Escolar. In: VIÉGAS, L S & ANGELUCCI, C. B (Org.). **Políticas Públicas em Educação**: Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. 47-76.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, jun./dez. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?lang=pt. Acesso em: 04 de out. de 2021.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 15 (1), p. 81-100. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172012000100007. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRAIT, L. *et al*. A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do campus Jatái-UFG**, v. 8, n. 1, jan./jul. 2010. Disponível em: https://www.revistas. ufg.br/rir/article/view/40868/pdf. Acesso em: 03 de out. de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, extra, n. 54-D, p. 1, 19 mar. 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020. Acesso em: 10 jun. 2022

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. **Portaria n. 473, de 13 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. 2020c. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, extra, n. 90-D, p. 55, 13 mai. 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 26.462, de 15 de outubro de 2021**. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais nas redes de ensino público estadual e revoga dispositivo do Decreto n° 26.134, de 17 de junho de 2021. Rondônia: Casa civil, 2021. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/DECRETO-N%C2%B0-26.462-DE-15-DE-OUTUBRO-DE-2021-2.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

_____. **Psicologia escolar em tempos de crise sanitária**: pandemia da covid-19. Cartilha. Maceió: ALAGOAS. CFP 2020. Disponível em: https://www.crp15.org.br/wpcontent/uploads/2020/06/1593004836021_cartilha_PSICOLGIA-ESCOLAR-EM-TEMPOS-DE-CRISE-SANITA%C4%9BRIA_COVID19.pdf. Acesso em: 04 de out. de 2021.

_____. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 04 de out. de 2021.

DAYRELL, J. T. A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa, **Educação em Revista**. B.H. (15):21-29. Jun 1992. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46981992000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2022.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em: https://docero.com.br/doc/xsc5sc5. Acesso em: 04 out. 2022.

DE ALMEIDA, A. C.; ROCHA, E. A.; DOS SANTOS, A. R. Educação do campo: relato de análise de fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem na escola Florestan Fernandes no município de Arataca – BA. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 92699–92726, 24 set. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. 32 p. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf. Acesso em: 24 set. 2021

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

GIL, A. C. Pesquisa social in: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, p. 26-32, 160. 2008. Disponível em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

GOMES, R. A. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

JUNIOR. D. B. A progressão continuada como política pública educacional e a prática docente: um brevíssimo relato sobre o distanciamento entre a teoria e a prática. **Cadernos da Fucamp**. São Paulo, v.21, n.51, p.63-75/2022. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2692. Acesso em: 14 de jun. de 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/36045615/Adeus_professor_Adeus_professora_J_C_Lib%C3%A2neo_Did%C3%A1tica_Geral. Acesso em: 15 de jun. de 2022.

LUDKE, M. & BOING, A. L. Caminhos da profissão e da profissionalidade dos docentes. In: **Revista Educação & Sociedade**, 25 (89), 1159-1180. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/abstract/?lang=pt#:~:text=S%C3%A3o%20trazidas%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20de%20autores,do%20desenvolvimento%20profissional%20e%20do. Acesso em: 17 jun. 2022.

MARTINS, A. et al. A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 2, p. 154–160, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/20468. Acesso em: 16 jun. 2022.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval.pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 de junho de 2022.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, vol.16, n.48, pp.695-716. ISSN 1413-2478. https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FMX33FR79zYRqkkF5rvVnxm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2022.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15033/1/escola-sem-com-futuro_RI.pdf. Acesso em: 18 de jun. de 2022.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1. ed. Santo Tirso: White Books, 2014. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 16 de jun. de 2022.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, fev. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFPK6PHF/?format=pdf(=pt. Acesso em: 27 de ago. de 2021.

SILVA, R. R. V et al. Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva**, 26(12):6117-6128, 2021. Minas Gerais: Monte Claros, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/XvX8nR5YN6xtJfgBgc5Whxf/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 de jun. de 2022.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://docero.com.br/doc/s8155x. Acesso em: 19 de set. de 2021.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-mirim. **Práxis Educacional**, *[S. l.]*, v. 4, n. 4, p. 83-102, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/562. Acesso em: 18 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1991. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf. Acesso em: 03 de out. de 2021.

PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA A GARANTIA DE DIREITOS E O ENFRENTAMENTO DAS VULNERABILIDADES

COMPREHENSIVE PROTECTION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: CONTRIBUTIONS OF SCHOOL PSYCHOLOGY TO GUARANTEEING RIGHTS AND ADDRESSING VULNERABILITIES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-074

Laiany Souza Bezerra
Graduação em Psicologia
Faculdades Integradas Aparício Carvalho, FIMCA

Resumo

A proteção integral de crianças e adolescentes constitui um princípio fundamental assegurado pela legislação brasileira e pelos instrumentos internacionais de defesa dos direitos humanos, atribuindo à escola papel estratégico na promoção do desenvolvimento integral e na prevenção de situações de vulnerabilidade. Nesse contexto, a Psicologia Escolar destaca-se como importante área de atuação para fortalecer práticas de acolhimento, prevenção, intervenção e articulação entre os diferentes atores da comunidade escolar, contribuindo para a garantia de direitos e para a construção de ambientes educacionais seguros, inclusivos e respeitosos. Diante dessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da Psicologia Escolar para a proteção integral de crianças e adolescentes no ambiente escolar, enfatizando estratégias de promoção de direitos e enfrentamento das vulnerabilidades. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. O levantamento da literatura foi realizado nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), ERIC, Scopus e Web of Science, contemplando publicações entre 2016 e 2026. Os resultados evidenciaram que a atuação do psicólogo escolar favorece a identificação precoce de situações de risco, o fortalecimento das redes de proteção, a promoção da saúde mental, a mediação de conflitos e o desenvolvimento de ações preventivas voltadas à garantia dos direitos fundamentais. Conclui-se que a Psicologia Escolar desempenha papel essencial na consolidação da proteção integral, fortalecendo práticas educativas comprometidas com a inclusão, a equidade, a cidadania e o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Direitos da criança e do adolescente; Proteção integral; Psicologia Escolar; Vulnerabilidade social.

Abstract

The comprehensive protection of children and adolescents is a fundamental principle guaranteed by Brazilian legislation and international human rights instruments, assigning schools a strategic role in fostering holistic development and preventing situations of vulnerability. In this context, School Psychology stands out as a vital field for strengthening practices related to support, prevention, intervention, and coordination among various members of the school community, thereby contributing to the safeguarding of rights and the creation of safe, inclusive, and respectful educational environments. Against this backdrop, this study aimed to analyze the contributions of School Psychology to the comprehensive protection of children and adolescents within the school setting, emphasizing strategies to promote rights and address vulnerabilities. This is a qualitative, descriptive study conducted through a literature review. The literature search was carried out using the Scientific Electronic Library Online (SciELO), CAPES Journal Portal, Virtual Health Library (VHL/BVS), ERIC, Scopus, and Web of Science databases, covering publications from 2016 to 2026. The results demonstrated that the work of school psychologists facilitates the early identification of risk situations, the strengthening of protection networks, the promotion of mental health, conflict mediation, and the development of preventive actions aimed at guaranteeing fundamental rights. It is concluded that School Psychology plays an essential role in consolidating comprehensive protection, reinforcing educational practices committed to inclusion, equity, citizenship, and the full development of children and adolescents.

Keywords: Comprehensive protection; Rights of children and adolescents; School Psychology; Social vulnerability.

1 INTRODUÇÃO

A proteção integral de crianças e adolescentes constitui um princípio fundamental para a organização das políticas públicas brasileiras e exige que a escola seja compreendida não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como ambiente de convivência, desenvolvimento, prevenção de violências e garantia de direitos. No cotidiano escolar, diferentes dimensões da vida social se manifestam de forma simultânea, incluindo desigualdades econômicas, discriminações, conflitos familiares, dificuldades de aprendizagem, violência de gênero, bullying, exclusão digital, preconceitos e situações de negligência ou violação de direitos (Machado; Santos, 2021).

A compreensão da educação como direito social implica reconhecer que os processos de escolarização são atravessados por condições históricas, culturais, territoriais, institucionais e socioeconômicas, o que exige práticas integradas, acolhedoras e comprometidas com a dignidade humana, a diversidade e a participação dos sujeitos no ambiente educacional. Nesse sentido, a proteção integral

depende tanto da existência de marcos legais quanto da capacidade concreta das instituições de promoverem ações preventivas, identificarem riscos, acolherem demandas e articularem respostas com os demais serviços que compõem a rede de garantia de direitos (Santos, 2019; Dias; Guzzo, 2018).

Nesse cenário, a Psicologia Escolar pode oferecer contribuições relevantes para a construção de práticas educacionais orientadas pela prevenção, pela convivência democrática e pelo enfrentamento das múltiplas formas de vulnerabilidade que atravessam a experiência de crianças e adolescentes. Experiências de intervenção psicossocial realizadas em escolas públicas demonstram que a presença do psicólogo pode favorecer espaços de diálogo, participação e reflexão sobre as relações de poder, os preconceitos, as violências e as barreiras que dificultam a permanência e o desenvolvimento dos estudantes (Guzzo et al., 2019; Mezzalira et al., 2019).

Apesar da relevância desse campo de atuação, ainda persistem desafios que dificultam a consolidação da escola como espaço efetivamente protetivo, entre os quais se destacam a fragilidade da articulação intersetorial, a insuficiência de equipes multiprofissionais, a naturalização de determinadas violências, a culpabilização das famílias, a medicalização das dificuldades escolares e a adoção de respostas predominantemente punitivas. Diante desse quadro, estabelece-se a seguinte pergunta-problema: de que maneira a Psicologia Escolar pode contribuir para a efetivação da proteção integral de crianças e adolescentes no ambiente escolar?

O objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições da Psicologia Escolar para a promoção da proteção integral de crianças e adolescentes no ambiente escolar. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar as principais situações de vulnerabilidade que afetam crianças e adolescentes no contexto escolar; discutir possibilidades de intervenção da Psicologia Escolar voltadas à prevenção de violações, ao fortalecimento dos vínculos e à promoção de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos; e compreender a importância da articulação entre escola, família, serviços públicos e rede de proteção para a construção de respostas integradas às necessidades dos estudantes.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel da Psicologia Escolar diante das transformações sociais e das vulnerabilidades que incidem sobre a infância e a adolescência no Brasil. A presença de episódios de violência, exclusão, preconceito, abandono e sofrimento emocional no cotidiano educacional evidencia que o acesso à escola, embora indispensável, não garante por si só condições adequadas de proteção, aprendizagem e desenvolvimento (Coelho; Conceição, 2021).

Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade podem vivenciar sucessivas violações que afetam o desempenho escolar, a autoestima, a participação nas atividades, a construção de vínculos e a continuidade da trajetória educacional. Estudos sobre bullying, evasão, inserção escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e exclusão sociodigital demonstram que a garantia do direito à

educação exige ações que considerem as diferentes condições de vida dos estudantes e enfrentem as barreiras que dificultam sua permanência (Zequinão et al., 2017).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A doutrina da proteção integral consolidou uma nova concepção sobre a infância e a adolescência no Brasil ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento. Essa perspectiva rompeu com modelos assistencialistas e repressivos, atribuindo à família, ao Estado e à sociedade a responsabilidade compartilhada pela promoção de condições que assegurem o desenvolvimento físico, psicológico, social e educacional.

Nesse contexto, a escola passa a exercer função que ultrapassa a dimensão pedagógica, constituindo-se como espaço privilegiado para a promoção da cidadania, da inclusão social e da garantia dos direitos fundamentais. A efetivação desse princípio exige práticas institucionais comprometidas com o respeito à dignidade humana e com a prevenção de situações de violência e exclusão (Santos, 2019; Machado; Santos, 2021).

A compreensão contemporânea da Psicologia Escolar sofreu importantes transformações ao longo das últimas décadas. Se anteriormente predominavam intervenções centradas na avaliação individual e na explicação das dificuldades escolares a partir de características do estudante, atualmente a literatura enfatiza uma atuação crítica, preventiva e institucional. Nessa perspectiva, o psicólogo escolar busca compreender os fenômenos educacionais considerando os aspectos históricos, sociais e culturais que influenciam o processo educativo. Dessa forma, sua atuação direciona-se ao fortalecimento das relações escolares, ao desenvolvimento de práticas coletivas e à construção de ambientes mais democráticos e inclusivos, favorecendo a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes (Guzzo et al., 2019; Mezzalira et al., 2019).

O ambiente escolar constitui um dos principais espaços de socialização durante a infância e a adolescência, sendo responsável pela formação de competências cognitivas, emocionais e sociais. Entretanto, esse mesmo ambiente pode reproduzir desigualdades, preconceitos e diferentes formas de violência quando não desenvolve mecanismos institucionais capazes de promover uma convivência respeitosa. A Psicologia Escolar contribui para a construção de uma cultura de paz ao estimular práticas educativas fundamentadas no diálogo, na participação coletiva, na valorização da diversidade e na resolução não violenta dos conflitos. Essas ações fortalecem os vínculos entre estudantes, professores e famílias, favorecendo relações interpessoais mais saudáveis e inclusivas (Madureira, 2025; De Souza; Fodra; White, 2025).

A repetição de agressões físicas, verbais, psicológicas ou virtuais pode desencadear sofrimento intenso, isolamento social, evasão escolar e prejuízos à saúde mental. O enfrentamento desse fenômeno

exige ações permanentes de prevenção, identificação precoce e intervenção institucional, evitando respostas exclusivamente disciplinares. A atuação integrada da equipe escolar, associada ao trabalho desenvolvido pela Psicologia Escolar, favorece estratégias educativas voltadas ao fortalecimento da convivência, do respeito às diferenças e da proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes (Pereira; Fernandes; Dell'aglio, 2022; Zequinão et al., 2017).

Situações de pobreza, exclusão digital, insegurança alimentar, fragilidade dos vínculos familiares e dificuldades de acesso às políticas públicas podem comprometer o processo de aprendizagem e ampliar o risco de abandono escolar. Essas condições evidenciam que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes não podem ser compreendidas apenas como questões individuais, sendo indispensável uma análise das condições sociais que produzem vulnerabilidades. A escola, nesse contexto, necessita atuar de forma articulada com outras políticas públicas para garantir respostas mais abrangentes às necessidades dos estudantes (Coelho; Conceição, 2021; Ramos; Gonçalves Junior, 2024).

O desenvolvimento de habilidades sociais representa importante estratégia preventiva no ambiente escolar. Competências como empatia, comunicação, cooperação, autocontrole e resolução de conflitos contribuem para melhorar a convivência entre os estudantes e reduzir comportamentos agressivos ou discriminatórios. A participação da Psicologia Escolar na elaboração de programas educativos favorece a criação de espaços de diálogo e aprendizagem socioemocional, fortalecendo fatores de proteção capazes de minimizar situações de vulnerabilidade (Fernandes et al., 2024; Tallamini et al., 2022).

A construção de uma rede de proteção efetiva depende da articulação permanente entre escola, família e serviços públicos responsáveis pela garantia dos direitos da infância e da adolescência. O trabalho intersetorial permite identificar precocemente situações de risco, organizar encaminhamentos adequados e acompanhar os estudantes de maneira mais integrada. Nesse processo, o psicólogo escolar exerce papel relevante ao favorecer a comunicação entre os diferentes atores envolvidos, contribuindo para que as ações deixem de ser fragmentadas e passem a considerar a complexidade das demandas apresentadas pelas crianças e pelos adolescentes (Dias; Guzzo, 2018; Machado; Santos, 2021).

Diante desse conjunto de reflexões, observa-se que a Psicologia Escolar possui potencial para contribuir significativamente com a efetivação da proteção integral no ambiente educacional. Sua atuação amplia as possibilidades de prevenção das violências, promoção da saúde, fortalecimento das relações interpessoais e construção de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos. Mais do que responder às dificuldades já instaladas, esse campo profissional busca desenvolver ações coletivas capazes de transformar o cotidiano escolar, promovendo ambientes mais acolhedores, democráticos e inclusivos (Cantares; Guzzo, 2025; Guzzo et al., 2019).

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A opção por esse delineamento metodológico fundamenta-se na possibilidade de reunir, analisar e interpretar conhecimentos produzidos na literatura científica acerca da proteção integral de crianças e adolescentes no ambiente escolar, com ênfase nas contribuições da Psicologia Escolar para a garantia de direitos e o enfrentamento das vulnerabilidades presentes no contexto educacional. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por permitir a compreensão aprofundada dos fenômenos investigados, considerando seus aspectos sociais, educacionais e institucionais, sem a utilização de procedimentos estatísticos.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados científicas de reconhecida relevância nacional e internacional, entre elas Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (PePSIC), Portal de Periódicos CAPES, Redalyc, LILACS e Google Acadêmico, priorizando artigos científicos publicados em periódicos indexados. Também foram consultadas obras clássicas da Psicologia Escolar e documentos científicos relacionados ao tema, desde que apresentassem pertinência com os objetivos da pesquisa.

Para a localização dos estudos foram utilizados os descritores "Psicologia Escolar", "proteção integral", "crianças e adolescentes", "garantia de direitos", "ambiente escolar", "vulnerabilidade social", "violência escolar", "bullying", "rede de proteção" e "direitos humanos", combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, ampliando a recuperação de publicações relacionadas ao objeto de investigação.

Como critérios de inclusão foram estabelecidos: artigos publicados em língua portuguesa entre os anos de 2016 e 2025; estudos disponíveis na íntegra em meio eletrônico; publicações indexadas em bases científicas; pesquisas diretamente relacionadas à Psicologia Escolar, à proteção integral, às vulnerabilidades infantojuvenis, à garantia de direitos ou às práticas de intervenção no contexto escolar. Foram excluídos trabalhos duplicados, resumos de eventos científicos, dissertações, teses, capítulos de livros, editoriais, cartas ao editor, estudos sem acesso ao texto completo e publicações cujo conteúdo não apresentasse relação direta com a temática proposta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados permitiu identificar que a produção científica recente converge para a compreensão da escola como um espaço estratégico na efetivação da proteção integral de crianças e adolescentes. Os trabalhos analisados evidenciam que a garantia de direitos no ambiente escolar não depende apenas da existência de dispositivos legais, mas também da construção de práticas institucionais

capazes de reconhecer, prevenir e enfrentar as múltiplas vulnerabilidades que atravessam o cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, a Psicologia Escolar emerge como área de conhecimento comprometida com a promoção de processos educativos mais inclusivos, democráticos e humanizados, deslocando o foco de intervenções centradas exclusivamente no indivíduo para uma perspectiva que considera as relações sociais, as condições institucionais e os determinantes históricos presentes na realidade escolar. A partir dessa compreensão, os resultados foram organizados em três eixos temáticos, buscando discutir as principais contribuições da literatura para o fortalecimento da proteção integral no contexto educacional.

4.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROTEÇÃO INTEGRAL E GARANTIA DE DIREITOS

A escola ocupa posição privilegiada na rede de proteção destinada à infância e à adolescência por estabelecer contato cotidiano com crianças e adolescentes durante uma etapa decisiva do desenvolvimento humano. Essa proximidade permite que profissionais da educação identifiquem mudanças de comportamento, dificuldades de aprendizagem, sinais de negligência, episódios de violência e outras situações que podem indicar violações de direitos. A proteção deixa de ser compreendida como ação isolada e passa a constituir uma prática permanente de acolhimento, prevenção e articulação com outros serviços públicos, fortalecendo o direito à educação como elemento inseparável da garantia dos demais direitos fundamentais (Santos, 2019; Dias; Guzzo, 2018).

Durante muitos anos, a escola foi marcada por modelos disciplinares que privilegiavam o controle do comportamento e a responsabilização individual dos estudantes pelas dificuldades enfrentadas no processo educativo. A produção científica recente, entretanto, demonstra que problemas como violência, exclusão, discriminação e fracasso escolar não podem ser explicados apenas por características pessoais dos alunos, uma vez que refletem processos sociais complexos e condições estruturais que influenciam diretamente o cotidiano escolar (De Souza; Fodra; White, 2025; Madureira, 2025).

A análise realizada por Dias e Guzzo evidencia que muitas situações de vulnerabilidade permanecem sem acompanhamento adequado quando cada instituição atua de maneira isolada, dificultando respostas efetivas às necessidades apresentadas pelos estudantes. A atuação articulada entre escola, assistência social, saúde, Conselho Tutelar e demais órgãos responsáveis pela garantia dos direitos permite ampliar as possibilidades de intervenção, evitando encaminhamentos fragmentados e fortalecendo o acompanhamento contínuo das crianças, dos adolescentes e de suas famílias. Essa integração também favorece o compartilhamento de responsabilidades entre diferentes políticas públicas, reduzindo a sobrecarga das instituições escolares e ampliando a efetividade das ações protetivas desenvolvidas no território (Dias; Guzzo, 2018).

Em vez de restringir sua atuação à realização de avaliações individuais ou encaminhamentos clínicos, o psicólogo escolar passa a desenvolver intervenções voltadas para a melhoria das relações institucionais, da convivência e dos processos educativos. As experiências descritas no Projeto ECOAR demonstram que ações coletivas envolvendo estudantes, professores, gestores e famílias contribuem para ampliar espaços de escuta, fortalecer vínculos e promover mudanças no cotidiano escolar (Guzzo et al., 2019; Mezzalira et al., 2019).

Ainda que a proteção integral depende da construção de uma cultura institucional baseada no reconhecimento dos direitos humanos e da diversidade. Quando a escola valoriza o diálogo, a participação democrática e o respeito às diferenças, cria condições favoráveis para prevenir diferentes formas de violência e fortalecer sentimentos de pertencimento entre os estudantes. Essa perspectiva rompe com práticas excludentes e contribui para que crianças e adolescentes encontrem no ambiente escolar um espaço seguro para expressar suas necessidades, desenvolver suas potencialidades e construir relações sociais mais saudáveis (Madureira, 2025; Santos, 2019).

A garantia da proteção integral depende da superação de práticas escolares fundamentadas na culpabilização dos estudantes e de suas famílias. Em muitos contextos, dificuldades de aprendizagem, problemas disciplinares, evasão e baixo rendimento ainda são interpretados como consequências exclusivas de aspectos individuais, desconsiderando as condições sociais que influenciam diretamente a trajetória escolar. Essa perspectiva reduz a complexidade das situações vivenciadas por crianças e adolescentes e dificulta a construção de respostas institucionais mais abrangentes (Guzzo et al., 2019; De Souza; Fodra; White, 2025).

A exclusão sociodigital, intensificada nos últimos anos, revelou que as desigualdades econômicas afetam não apenas o acesso às tecnologias, mas também as oportunidades de aprendizagem, comunicação e acompanhamento das atividades escolares. Crianças e adolescentes inseridos em contextos de maior vulnerabilidade passaram a enfrentar obstáculos adicionais relacionados à falta de equipamentos, acesso limitado à internet e fragilidade das condições familiares para acompanhar o processo educativo (Coelho; Conceição, 2021; Ramos; Gonçalves Junior, 2024).

Ambientes escolares caracterizados por diálogo, participação e respeito favorecem o desenvolvimento do sentimento de pertencimento entre os estudantes, aspecto considerado essencial para a prevenção de diferentes formas de violência. Quando crianças e adolescentes percebem que são ouvidos, acolhidos e respeitados, tornam-se mais propensos a compartilhar situações de sofrimento, denunciar violações de direitos e participar das estratégias coletivas de enfrentamento dos conflitos. A Psicologia Escolar contribui significativamente para esse processo ao promover espaços de escuta, mediação e construção coletiva de soluções, fortalecendo vínculos entre estudantes, professores, famílias e equipe gestora (Mezzalira et al., 2019; Madureira, 2025).

A Psicologia Escolar ocupa posição estratégica nesse processo por favorecer intervenções preventivas, estimular práticas institucionais mais inclusivas e contribuir para a construção de ambientes educativos comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a proteção integral deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva de um profissional ou de uma política pública específica, constituindo-se como compromisso coletivo que envolve toda a comunidade escolar e os diferentes serviços responsáveis pela garantia dos direitos da infância e da adolescência (Dias; Guzzo, 2018; Guzzo et al., 2019).

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA O ENFRENTAMENTO DAS VULNERABILIDADES

A atuação da Psicologia Escolar tornou-se cada vez mais abrangente diante da complexidade das vulnerabilidades presentes no ambiente educacional. Os estudos demonstram que dificuldades relacionadas à aprendizagem, conflitos interpessoais, discriminações, violência, abandono escolar e sofrimento emocional não podem ser compreendidas de forma isolada, pois resultam da interação entre fatores individuais, familiares, institucionais e sociais. Assim, o trabalho do psicólogo escolar assume caráter preventivo e coletivo, buscando compreender as relações estabelecidas no cotidiano da escola e propor intervenções que fortaleçam a convivência, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes (Mezzalira et al., 2019).

Em vez de atuar apenas após a ocorrência de conflitos ou episódios de violência, a Psicologia Escolar propõe intervenções permanentes capazes de fortalecer fatores de proteção presentes na comunidade escolar. Essas ações incluem rodas de conversa, oficinas, grupos reflexivos, formação continuada de professores, mediação de conflitos e projetos educativos voltados à valorização da diversidade, da cooperação e do respeito às diferenças. Ambientes escolares que investem em estratégias preventivas apresentam melhores condições para identificar precocemente situações de risco e construir respostas coletivas, reduzindo a necessidade de intervenções exclusivamente disciplinares (Madureira, 2025; De Souza; Fodra; White, 2025).

Competências relacionadas à comunicação, empatia, cooperação, resolução de conflitos e autocontrole favorecem a melhoria da convivência entre estudantes e contribuem para reduzir comportamentos agressivos, discriminatórios e excludentes. Os programas implementados em escolas indicam que essas habilidades podem ser aprendidas e fortalecidas quando fazem parte de ações planejadas, contínuas e articuladas ao projeto pedagógico institucional. A participação da Psicologia Escolar nesse processo torna-se fundamental ao oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração de atividades compatíveis com as necessidades de cada comunidade escolar, respeitando suas características sociais e culturais (Fernandes et al., 2024; Tallamini et al., 2022).

Quando professores desenvolvem metodologias participativas, valorizam o diálogo e estimulam a cooperação entre os estudantes, criam condições favoráveis para a prevenção de conflitos e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Nesse cenário, a Psicologia Escolar atua em parceria com os docentes, oferecendo suporte para a compreensão das dificuldades presentes na sala de aula e colaborando na elaboração de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a convivência. Os estudos demonstram que essa atuação compartilhada amplia as possibilidades de intervenção sobre os fatores que dificultam o desenvolvimento dos estudantes, evitando interpretações simplificadas ou centradas exclusivamente no comportamento individual (Lessa; Felício; Almeida, 2017; Pasche et al., 2019).

O enfrentamento das vulnerabilidades exige intervenções capazes de reconhecer as diferentes formas de violência presentes no cotidiano escolar. As pesquisas demonstram que episódios de discriminação, preconceito, violência de gênero e bullying não constituem acontecimentos isolados, mas refletem relações sociais marcadas por desigualdades históricas e culturais. Sob essa perspectiva, a Psicologia Escolar crítica propõe que tais situações sejam discutidas coletivamente, favorecendo processos educativos que promovam respeito, equidade e valorização da diversidade (Cantares; Guzzo, 2025; Pereira; Fernandes; Dell'aglio, 2022).

Quando os alunos participam das decisões relacionadas à convivência escolar e às estratégias de enfrentamento dos conflitos, desenvolvem maior senso de pertencimento e responsabilidade coletiva. Ao mesmo tempo, professores e gestores passam a compreender os conflitos não apenas como problemas disciplinares, mas como oportunidades para promover aprendizagens relacionadas à cidadania, ao respeito às diferenças e à convivência democrática. Dessa maneira, a Psicologia Escolar contribui para consolidar práticas institucionais que valorizam a participação estudantil como elemento fundamental da proteção integral e da garantia de direitos (Madureira, 2025; Machado; Santos, 2021).

Intervenções conduzidas exclusivamente pelo psicólogo tendem a apresentar menor impacto quando não existe o envolvimento efetivo da equipe gestora, dos professores e das famílias. A construção de estratégias compartilhadas amplia a capacidade institucional de reconhecer fatores de risco, organizar respostas preventivas e acompanhar situações de vulnerabilidade ao longo do tempo. Nesse sentido, a Psicologia Escolar desempenha papel de articuladora dos diferentes saberes presentes na instituição, favorecendo a integração entre aspectos pedagógicos, sociais e emocionais do processo educativo (Guzzo et al., 2019; Dias; Guzzo, 2018).

Situações relacionadas ao cumprimento de medidas socioeducativas, à ruptura dos vínculos familiares ou à exclusão escolar revelam que muitos estudantes enfrentam obstáculos que extrapolam os limites da instituição de ensino. Nesses casos, a atuação da Psicologia Escolar torna-se ainda mais relevante ao favorecer a reconstrução dos vínculos com a escola e ao contribuir para que o processo educativo seja compreendido como importante fator de proteção social (Machado; Santos, 2021).

A permanência na escola representa oportunidade de desenvolvimento pessoal, ampliação das relações sociais e construção de novos projetos de vida, sendo indispensável que as intervenções valorizem as potencialidades dos adolescentes e evitem práticas estigmatizantes que reforcem processos de exclusão já vivenciados por esses sujeitos (Pires; Sarmento; Drummond, 2018).

As pesquisas analisadas convergem ao afirmar que intervenções fundamentadas na prevenção, na escuta qualificada, no trabalho coletivo e na articulação com a rede de proteção produzem resultados mais consistentes para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Assim, consolidar a presença da Psicologia Escolar nas instituições de ensino significa investir na construção de ambientes mais acolhedores, inclusivos e comprometidos com a proteção integral, transformando a escola em espaço de promoção da cidadania e de enfrentamento das desigualdades sociais que afetam a infância e a adolescência (De Souza; Fodra; White, 2025; Guzzo et al., 2019).

4.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA REDE DE PROTEÇÃO E DA ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR

A análise da literatura permitiu identificar que, embora tenham ocorrido avanços importantes na compreensão da escola como espaço de proteção integral, ainda persistem obstáculos que dificultam a efetivação desse papel no cotidiano das instituições de ensino. Muitas escolas enfrentam limitações relacionadas à insuficiência de recursos humanos, à ausência de equipes multiprofissionais permanentes e à dificuldade de articulação entre os diferentes setores responsáveis pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Essas limitações reduzem a capacidade institucional de responder às demandas apresentadas pelos estudantes e, frequentemente, fazem com que situações de vulnerabilidade sejam tratadas de forma pontual ou apenas quando atingem níveis mais graves Psicologia Escolar (Dias; Guzzo, 2018; Guzzo et al., 2019).

Em muitas situações, dificuldades de aprendizagem, conflitos interpessoais e problemas comportamentais continuam sendo interpretados como características pessoais ou familiares, sem a devida consideração das condições sociais e institucionais que influenciam o desenvolvimento humano. Essa forma de compreensão tende a reforçar processos de culpabilização, dificultando a construção de estratégias preventivas e coletivas. A Psicologia Escolar crítica propõe justamente o movimento oposto, incentivando análises contextualizadas capazes de compreender os diferentes fatores que produzem sofrimento, exclusão e desigualdade no ambiente escolar (De Souza; Fodra; White, 2025; Madureira, 2025).

O fortalecimento da rede de proteção depende da existência de comunicação permanente entre escola, família e serviços públicos. Quando essa articulação ocorre de forma fragmentada, muitos estudantes deixam de receber o acompanhamento necessário para superar situações de vulnerabilidade relacionadas à violência, negligência, abandono, discriminação ou exclusão social. Os estudos demonstram

que a atuação integrada permite compartilhar informações, construir estratégias conjuntas e definir responsabilidades entre os diferentes profissionais envolvidos no atendimento das crianças e adolescentes (Dias; Guzzo, 2018; Machado; Santos, 2021).

A exclusão sociodigital evidenciou que a desigualdade de acesso às tecnologias interfere diretamente nas oportunidades educacionais e amplia processos de exclusão já existentes. Crianças e adolescentes que vivem em contextos de maior vulnerabilidade enfrentam dificuldades relacionadas não apenas ao acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos, mas também às condições familiares necessárias para acompanhar as atividades escolares (Coelho; Conceição, 2021; Ramos; Gonçalves Junior, 2024).

Manifestações de bullying, discriminação, violência de gênero, preconceitos e diferentes formas de intolerância continuam presentes em muitos contextos escolares, produzindo impactos significativos sobre o desenvolvimento emocional, a aprendizagem e a permanência dos estudantes. A literatura demonstra que estratégias fundamentadas exclusivamente na punição apresentam resultados limitados, sendo necessário investir em ações educativas permanentes que promovam respeito, diálogo, participação e valorização da diversidade (Cantares; Guzzo, 2025; Pereira; Fernandes; Dell'aglio, 2022).

O fortalecimento da atuação da Psicologia Escolar depende da ampliação de políticas públicas que assegurem a presença desse profissional nas instituições de ensino de forma contínua e integrada ao trabalho pedagógico. A inserção do psicólogo na escola produz resultados mais consistentes quando suas ações não se restringem ao atendimento de demandas emergenciais, mas contemplam planejamento, acompanhamento institucional, formação de professores e desenvolvimento de projetos preventivos. Essa atuação contínua favorece a construção de vínculos com a comunidade escolar e possibilita intervenções fundamentadas nas necessidades reais de cada contexto educativo (Guzzo et al., 2019; Madureira, 2025).

Professores e gestores ocupam posição estratégica na identificação precoce de sinais relacionados à violência, negligência, sofrimento psíquico, discriminação e exclusão social, sendo fundamental que disponham de conhecimentos e instrumentos que orientem suas práticas. A literatura demonstra que processos formativos desenvolvidos em parceria com a Psicologia Escolar favorecem uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano e fortalecem a capacidade institucional de construir intervenções preventivas e coletivas (Fernandes et al., 2024; Pasche et al., 2019).

A construção de ambientes acolhedores depende do envolvimento de estudantes, famílias, professores, equipe gestora e demais profissionais na elaboração de práticas pautadas pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pelo respeito à diversidade. Quando esses diferentes atores participam das decisões institucionais e compartilham objetivos comuns, ampliam-se as possibilidades de prevenção das violências, fortalecimento dos vínculos e promoção de uma cultura de paz (Mezzalira et al., 2019; Tallamini et al., 2022).

Os estudos analisados convergem ao evidenciar que a efetividade dessa atuação depende da integração entre políticas públicas, formação continuada dos profissionais, trabalho interdisciplinar e articulação permanente com a rede de proteção. Apesar dos desafios ainda presentes, observa-se um movimento crescente em direção a práticas institucionais mais preventivas, participativas e comprometidas com os princípios dos direitos humanos. Assim, investir na consolidação da Psicologia Escolar crítica significa ampliar as possibilidades de construção de ambientes educacionais mais democráticos, acolhedores e capazes de responder às múltiplas vulnerabilidades que atravessam a realidade da infância e da adolescência no contexto brasileiro (Dias; Guzzo, 2018; De Souza; Fodra; White, 2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a relevância da Psicologia Escolar na promoção da proteção integral de crianças e adolescentes, evidenciando que sua atuação contribui para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores, inclusivos e comprometidos com a garantia de direitos. A análise da literatura demonstrou que a escola desempenha papel fundamental na identificação de situações de vulnerabilidade e na promoção de ações preventivas capazes de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

A atuação da Psicologia Escolar ultrapassa intervenções individuais, abrangendo ações coletivas voltadas ao fortalecimento das relações interpessoais, à mediação de conflitos, à valorização da diversidade e à articulação entre escola, família e rede de proteção. Nesse contexto, o trabalho interdisciplinar e a implementação de práticas preventivas revelam-se essenciais para enfrentar os desafios presentes no cotidiano escolar e promover uma educação pautada nos princípios da cidadania, da inclusão e dos direitos humanos.

Conclui-se, portanto, que fortalecer a inserção da Psicologia Escolar nas instituições de ensino representa uma estratégia importante para qualificar as práticas educativas e ampliar a proteção de crianças e adolescentes. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre o tema e incentive novas pesquisas, bem como o desenvolvimento de políticas e ações que consolidem uma escola cada vez mais comprometida com o desenvolvimento humano, a justiça social e a garantia dos direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

CANTARES, Tamiris da Silva; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Prevenção à violência de gênero na escola: contribuições da psicologia crítica. **Psicologia & Sociedade**, v. 37, p. e291791, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/yrHydLTH3DhN4wgvDBgMj8H/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 08 de jan. de 2026.

COELHO, Acileide Cristiane Fernandes; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Exclusão sociodigital e desproteção de crianças, adolescentes e famílias em tempos de crise. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 16, n. 2, e3994, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v16n2/08.pdf. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

DE SOUZA, Marilene Proença Rebello; FODRA, Sandra Maria; WHITE, Oriana Monarca. Violência e convivência escolar: contribuições e desafios para políticas educacionais a partir da Psicologia Escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 30, 2025. Disponível em: https://puccampinas.emnuvens.com.br/reveducacao/article/download/14243/12197. Acesso em 08 de jan. de 2026.

DIAS, Carolina Nascimento; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 13, n. 3, p. 1-15, jul./set. 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000300012. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

FERNANDES, Luana de Mendonça; PENNA-DE-CARVALHO, Aline; ALVES, Ana Julia de Carvalho Pereira; LEME, Vanessa Barbosa Romera. Programa de habilidades sociais para estudantes do Ensino Fundamental em vulnerabilidade social. **Vínculo**, São Paulo, v. 21, e21006, p. 1-11, 2024. DOI: https://doi.org/10.32467/issn.1982-1492v21na6. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v21/1806-2490-vinc-21-e21006.pdf. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; RIBEIRO, Flávia de Mendonça; MEIRELES, Jacqueline; FELDMANN, Mariana; SILVA, Simone Santos de Godoy Teixeira da; SANTOS, Lívia Cristina Lemos dos; DIAS, Carolina Nascimento. Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: Projeto ECOAR. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 153-167, jan./jun. 2019. DOI: https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967. Disponível em: https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2967. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues; FELÍCIO, Natália Costa; ALMEIDA, Maria Amélia. Práticas pedagógicas e habilidades sociais: possibilidade de pesquisa de intervenção com professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 167-174, maio/ago. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121096. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

MACHADO, Bianca Zanchi; SANTOS, Samara Silva dos. Direitos humanos na atuação de psicólogos na socioeducação. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 12, n. 1 supl., p. 88-114, abr. 2021. DOI: https://doi.org/10.5433/2236-6407.2021v12n1suplp88. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v12n1s1/v12n1s1a06.pdf. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Psicologia & Educação**: Cultura de Paz, Diversidade e Direitos Humanos. Cortez Editora, 2025.

MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; WEBER, Mara Aparecida Lissarassa; BECKMAN, Marcia Valeria Reis; GUZZO, Raquel Souza Lobo. O psicólogo escolar na educação infantil: uma proposta de intervenção psicossocial. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 233-247, 2019. DOI: https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3051. Disponível em: https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/3051. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

PASCHE, Aline; VIDAL, Juliana; SCHOTT, Fernanda; PEREIRA, Taís; LEMOS, Stela. Treinamento de habilidades sociais no contexto escolar: um relato de experiência. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 166-179, jul./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i2.2850. Disponível em: https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2850. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

PEREIRA, Edgar Abrahão; FERNANDES, Grazielli; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O bullying escolar na legislação brasileira: uma análise documental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e249984, p. 1-21, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248249984. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3c5JH9PMJ4hZTCDm49vJwTJ/. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

PIRES, Sanyo Drummond; SARMENTO, Myrian de Moraes; DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua inserção escolar. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 13, n. 3, p. 1-17, jul./set. 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000300014. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

RAMOS, Ana Carolina; GONÇALVES JUNIOR, Oswaldo. Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e268037, p. 1-19, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268037. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/224106. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, p. 1-15, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

TALLAMINI, Elsa Zanette; PATIAS, Naiana Dapieve; FERREIRA, Vinícius Renato Thomé; WAGNER, Márcia Fortes. Treinamento de habilidades sociais no contexto escolar: revisão sistemática. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 147-166, jan./abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.12957/epp.2022.66484. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812022000100147. Acesso em: 17 de jan. de 2026.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida; CARDOSO, Allana Alexandre; SILVA, Jorge Luiz da; MEDEIROS, Pâmella de; SILVA, Marta Angélica Lossi; PEREIRA, Beatriz; CARDOSO, Fernando Luiz. Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 19-27, 2017. DOI: https://doi.org/10.7322/jhgd.127645. Disponível em: https://revistas.usp.br/jhgd/article/view/127645. Acesso em: 13 jan. 2026.

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E NA PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE EDUCACIONAL

THE ROLE OF SCHOOL PSYCHOLOGY IN PREVENTING VIOLENCE AND PROMOTING A CULTURE OF PEACE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-075

Laiany Souza Bezerra
Graduação em Psicologia
Faculdades Integradas Aparício Carvalho, FIMCA

Resumo

A violência no ambiente educacional constitui um desafio que compromete o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, afetando as relações interpessoais, o processo de ensino-aprendizagem e o bem-estar da comunidade escolar. Nesse contexto, a Psicologia Escolar desempenha papel fundamental na construção de estratégias preventivas voltadas ao fortalecimento da convivência, da inclusão e do respeito aos direitos humanos, contribuindo para a promoção de uma cultura de paz no espaço educativo. Diante dessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo analisar a atuação da Psicologia Escolar na prevenção da violência e na promoção da cultura de paz no ambiente educacional, destacando práticas, desafios e contribuições identificados na literatura científica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. O levantamento das publicações foi realizado nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), ERIC, Scopus e Web of Science, contemplando estudos publicados entre 2016 e 2026. Os resultados evidenciaram que a atuação do psicólogo escolar fortalece ações de mediação de conflitos, desenvolvimento de competências socioemocionais, apoio à comunidade escolar e implementação de práticas preventivas voltadas à promoção de ambientes seguros e acolhedores. Conclui-se que a Psicologia Escolar constitui um importante instrumento para a prevenção da violência e para a consolidação de uma cultura de paz, favorecendo a garantia de direitos, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Cultura de paz; Direitos humanos; Psicologia Escolar; Violência escolar.

Abstract

Violence in the educational setting poses a challenge that compromises the holistic development of children and adolescents, affecting interpersonal relationships, the teaching-learning process, and the well-being of

the school community. In this context, School Psychology plays a fundamental role in developing preventive strategies aimed at strengthening social coexistence, inclusion, and respect for human rights, thereby contributing to the promotion of a culture of peace within the educational environment. Given this perspective, the present study aimed to analyze the role of School Psychology in preventing violence and promoting a culture of peace in educational settings, highlighting practices, challenges, and contributions identified in the scientific literature. This is a qualitative, descriptive study conducted through a literature review. Publications were sourced from the Scientific Electronic Library Online (SciELO), CAPES Journal Portal, Virtual Health Library (BVS), ERIC, Scopus, and Web of Science databases, covering studies published between 2016 and 2026. The results demonstrated that the work of school psychologists strengthens initiatives regarding conflict mediation, the development of socio-emotional skills, support for the school community, and the implementation of preventive practices aimed at fostering safe and welcoming environments. It is concluded that School Psychology serves as a vital tool for preventing violence and consolidating a culture of peace, thereby supporting the guarantee of rights, inclusion, and the holistic development of students.

Keywords: Culture of peace; Human rights; School Psychology; School violence.

1 INTRODUÇÃO

A violência no ambiente escolar tem se consolidado como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino na contemporaneidade, uma vez que suas diferentes manifestações, como agressões físicas, violência psicológica, intimidação sistemática, discriminação, exclusão social e cyberbullying, comprometem não apenas o processo de ensino e aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Essas situações afetam a convivência escolar, fragilizam as relações interpessoais, aumentam os índices de sofrimento psíquico e dificultam a construção de ambientes acolhedores e inclusivos (De Souza; Fodra; White, 2025).

Além da intervenção diante de conflitos já estabelecidos, o trabalho psicológico busca compreender os fatores sociais, culturais e institucionais que favorecem a ocorrência da violência, propondo práticas educativas capazes de fortalecer a convivência democrática e o respeito às diferenças. Dessa forma, a atuação da Psicologia Escolar ultrapassa uma perspectiva exclusivamente clínica, assumindo compromisso com a transformação dos contextos educacionais e com a promoção do desenvolvimento humano em sua integralidade (Mezzalira; Fernandes; Santos, 2021).

A promoção da cultura de paz representa uma importante estratégia para a construção de escolas comprometidas com os direitos humanos, a cidadania e o desenvolvimento de competências socioemocionais capazes de favorecer relações respeitosas e colaborativas. A cultura de paz não se restringe

à ausência de conflitos, mas compreende a valorização do diálogo, da cooperação, da empatia, da justiça social, da mediação de conflitos e da participação democrática como princípios orientadores da convivência escolar.

Sob essa perspectiva, a Psicologia Escolar contribui para a implementação de projetos institucionais que estimulem práticas restaurativas, educação emocional, prevenção ao bullying e fortalecimento dos vínculos entre todos os integrantes da comunidade escolar. Essas ações possibilitam a construção de espaços educativos mais seguros e inclusivos, nos quais o respeito às diferenças seja reconhecido como elemento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formação cidadã dos estudantes (Do Amaral Madureira, 2025; Ribeiro et al., 2025).

Apesar dos avanços observados nas políticas públicas voltadas à convivência escolar e à proteção dos direitos de crianças e adolescentes, muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades para implementar ações preventivas permanentes capazes de reduzir os diferentes tipos de violência presentes em seu cotidiano. Nesse contexto, emerge a seguinte questão norteadora da pesquisa: de que maneira a atuação da Psicologia Escolar pode contribuir para a prevenção da violência e para a promoção da cultura de paz no ambiente educacional?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições da Psicologia Escolar para a prevenção da violência e para a promoção da cultura de paz no ambiente educacional. Como objetivos específicos, pretende-se: discutir os principais fatores relacionados à violência no contexto escolar e seus impactos sobre o desenvolvimento dos estudantes; identificar as estratégias desenvolvidas pela Psicologia Escolar para a prevenção da violência e fortalecimento da convivência democrática; e analisar as contribuições das ações voltadas à promoção da cultura de paz para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, seguros e comprometidos com a garantia dos direitos humanos.

A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância social, científica e educacional do tema, considerando o crescimento das situações de violência no contexto escolar e a necessidade de fortalecimento de práticas preventivas fundamentadas na promoção dos direitos humanos e da cultura de paz. Além de contribuir para a ampliação das discussões acadêmicas sobre a atuação da Psicologia Escolar, este estudo reúne evidências capazes de subsidiar gestores, professores, psicólogos e demais profissionais da educação na elaboração de estratégias voltadas ao enfrentamento da violência, à mediação de conflitos e à construção de ambientes escolares mais acolhedores (Filipak et al., 2024; Monteiro; Asinelli-Luz, 2018).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Psicologia Escolar consolidou-se como um importante campo de atuação voltado à promoção do desenvolvimento humano e à melhoria da qualidade das relações estabelecidas no ambiente educacional. Atualmente, sua atuação ultrapassa o atendimento individualizado e passa a contemplar intervenções

institucionais que favorecem o fortalecimento da convivência, a valorização da diversidade e a construção de espaços mais acolhedores para estudantes, professores e famílias. Essa perspectiva compreende que os processos educativos são influenciados pelas relações sociais estabelecidas na escola, exigindo ações preventivas e coletivas que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a redução dos fatores que favorecem diferentes formas de violência. (Do Amaral Madureira, 2025; De Souza; Fodra; White, 2025).

A violência escolar apresenta múltiplas manifestações, podendo envolver agressões físicas, psicológicas, simbólicas, verbais e virtuais, além de comportamentos discriminatórios que comprometem o processo educativo. Esses episódios produzem impactos negativos sobre o desempenho escolar, a autoestima, a saúde mental e o sentimento de pertencimento dos estudantes. Nesse contexto, a atuação preventiva torna-se mais eficaz do que intervenções exclusivamente punitivas, uma vez que busca compreender as causas dos conflitos e desenvolver estratégias permanentes voltadas ao fortalecimento das relações interpessoais e da convivência democrática no ambiente escolar. (Rodrigues; De Amorim Andrade, 2024; Filipak et al., 2024).

Entre as formas de violência presentes nas instituições de ensino, o bullying permanece como um dos fenômenos que mais desafiam a comunidade escolar por suas consequências emocionais, sociais e acadêmicas. A repetição de comportamentos agressivos e intencionais afeta tanto as vítimas quanto os autores e testemunhas, interferindo diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional. Nesse sentido, a Psicologia Escolar desenvolve ações educativas que favorecem o reconhecimento precoce dessas situações, promovendo intervenções baseadas no diálogo, na mediação e na construção de relações mais respeitosas entre os estudantes. (Mezzalira; Fernandes; Santos, 2021; Paz; Fraga, 2022).

A cultura de paz constitui uma proposta educativa fundamentada no respeito aos direitos humanos, na valorização da diversidade e na resolução pacífica dos conflitos. Sua implementação nas escolas depende da construção de práticas pedagógicas que estimulem a cooperação, a empatia, a solidariedade e a participação democrática de toda a comunidade escolar. Sob essa perspectiva, a Psicologia Escolar contribui para fortalecer processos educativos que promovem o diálogo como instrumento de prevenção da violência e de formação cidadã, favorecendo ambientes mais seguros e inclusivos para o desenvolvimento dos estudantes. (Monteiro; Asinelli-Luz, 2018; Do Amaral Madureira, 2025).

A mediação de conflitos tem sido reconhecida como uma importante estratégia para reduzir situações de violência e fortalecer as relações interpessoais no contexto escolar. Ao incentivar a escuta qualificada, o diálogo e a participação ativa dos envolvidos, esse processo possibilita a resolução construtiva dos conflitos, evitando a intensificação de comportamentos agressivos e promovendo maior responsabilização dos participantes. A Psicologia Escolar desempenha papel relevante nesse processo ao

colaborar com equipes pedagógicas na elaboração de práticas restaurativas e ações educativas voltadas ao fortalecimento da convivência escolar. (Dias et al., 2026; Lourenço; Pereira, 2024).

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais representa um dos principais instrumentos para a prevenção da violência nas escolas, pois favorece o autocontrole, a empatia, a comunicação assertiva, a cooperação e a capacidade de resolver conflitos de forma respeitosa. A Psicologia Escolar contribui para esse processo por meio da implementação de projetos educativos que estimulam a reflexão sobre emoções, relações interpessoais e responsabilidade coletiva. Essas competências fortalecem o clima escolar positivo e ampliam as possibilidades de construção de ambientes educativos mais participativos e acolhedores. (Trindade, 2023; Gomes, 2022).

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais também ampliaram os desafios relacionados à convivência escolar, especialmente diante do crescimento do cyberbullying e de outras formas de violência praticadas em ambientes virtuais. Esses comportamentos frequentemente extrapolam os limites das redes sociais e repercutem diretamente no cotidiano escolar, afetando a saúde emocional e o rendimento acadêmico dos estudantes. Diante dessa realidade, torna-se fundamental que a Psicologia Escolar desenvolva ações preventivas articuladas com professores, famílias e gestores, promovendo o uso responsável das tecnologias e fortalecendo práticas de respeito mútuo nos ambientes presencial e digital. (Flôres et al., 2022; Rodrigues; De Amorim Andrade, 2024).

A construção de uma escola comprometida com a prevenção da violência exige ações permanentes fundamentadas na promoção dos direitos humanos, da inclusão e da participação democrática. Nesse cenário, a Psicologia Escolar desempenha papel essencial ao articular estratégias que envolvem formação continuada, fortalecimento das relações interpessoais, desenvolvimento de competências socioemocionais e incentivo à cultura de paz. A integração entre políticas educacionais, práticas psicológicas e participação da comunidade escolar amplia as possibilidades de prevenção dos conflitos e favorece a formação de cidadãos capazes de conviver de maneira ética, solidária e respeitosa em diferentes contextos sociais. (Cantares; Guzzo, 2025; Ribeiro et al., 2025).

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na possibilidade de reunir, analisar e interpretar conhecimentos científicos já produzidos acerca da atuação da Psicologia Escolar na prevenção da violência e na promoção da cultura de paz no ambiente educacional. A revisão bibliográfica permite identificar diferentes perspectivas teóricas, compreender a evolução das discussões sobre o tema e reunir evidências que subsidiam reflexões sobre práticas preventivas, estratégias de intervenção e ações voltadas à promoção de ambientes escolares mais seguros.

O levantamento da literatura foi realizado entre os meses de janeiro e fevereiro de 2026, utilizando as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), ERIC (Education Resources Information Center), Scopus e Web of Science. A seleção contemplou estudos publicados no período de 2016 a 2026, por se tratar de uma temática em constante atualização, especialmente em razão das transformações ocorridas nas políticas educacionais, nas práticas de Psicologia Escolar e nas estratégias de enfrentamento da violência no contexto educacional.

Para a realização das buscas, foram utilizados os seguintes descritores, isoladamente e combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR: Psicologia Escolar, violência escolar, cultura de paz, bullying, mediação de conflitos, direitos humanos, convivência escolar, saúde mental, prevenção da violência, cyberbullying, habilidades socioemocionais, proteção integral, ambiente educacional e promoção da saúde. A utilização dessas combinações possibilitou ampliar o alcance das pesquisas e identificar estudos diretamente relacionados aos objetivos da investigação.

Foram adotados como critérios de inclusão artigos científicos publicados em periódicos indexados, livros, capítulos de livros e documentos científicos disponíveis na íntegra, redigidos em língua portuguesa, publicados entre 2016 e 2026 e que abordassem a atuação da Psicologia Escolar, a prevenção da violência, a cultura de paz, os direitos humanos e estratégias de promoção da convivência escolar. Foram excluídos trabalhos duplicados, resumos simples, anais de eventos sem texto completo, estudos que não apresentavam relação direta com o objeto investigado e publicações que não atendiam aos critérios temporais estabelecidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados evidenciou que a violência escolar constitui um fenômeno complexo, multifatorial e diretamente relacionado às condições de convivência estabelecidas no ambiente educacional. As publicações analisadas convergem ao demonstrar que a Psicologia Escolar desempenha papel essencial na construção de estratégias preventivas que ultrapassam intervenções pontuais, priorizando ações contínuas voltadas ao fortalecimento das relações interpessoais, da cultura de paz, da mediação de conflitos e da promoção dos direitos humanos.

Escolas que investem em práticas preventivas, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e participação coletiva apresentam maior capacidade de reduzir situações de violência, favorecendo ambientes mais acolhedores, democráticos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes.

4.1 A PSICOLOGIA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA PREVENTIVA FRENTE À VIOLÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A literatura analisada demonstra que a atuação da Psicologia Escolar tem passado por importantes transformações ao longo dos últimos anos, ampliando seu foco para além do atendimento individualizado e assumindo uma perspectiva institucional voltada à promoção da saúde, da convivência e do desenvolvimento humano. Essa mudança fortalece a compreensão de que os conflitos escolares não podem ser interpretados apenas como problemas individuais dos estudantes, mas como fenômenos produzidos pelas relações sociais existentes na escola. Dessa forma, o psicólogo escolar atua de maneira integrada aos diferentes segmentos da comunidade educativa, favorecendo intervenções preventivas e coletivas. (De Souza; Fodra; White, 2025; Do Amaral Madureira, 2025).

Os estudos evidenciam que a prevenção da violência depende da construção de uma cultura institucional baseada no diálogo, na participação democrática e no fortalecimento dos vínculos entre estudantes, professores, gestores e famílias. Nesse contexto, o trabalho desenvolvido pela Psicologia Escolar favorece a criação de espaços de escuta qualificada, acolhimento e reflexão coletiva, permitindo que conflitos cotidianos sejam compreendidos antes de evoluírem para manifestações mais graves de violência. Essa perspectiva amplia o compromisso da escola com a formação cidadã e com a garantia dos direitos humanos. (Ribeiro et al., 2025; Filipak et al., 2024).

Outro aspecto identificado nas pesquisas refere-se à necessidade de compreender a violência escolar como resultado da interação entre fatores sociais, familiares, culturais e institucionais. Os estudos apontam que práticas exclusivamente disciplinares apresentam baixa efetividade quando não são acompanhadas por ações educativas permanentes. A Psicologia Escolar contribui para romper essa lógica ao desenvolver estratégias que valorizam a prevenção, a escuta ativa e a construção de relações fundamentadas no respeito mútuo, fortalecendo o clima escolar e reduzindo situações recorrentes de conflito. (Rodrigues; De Amorim Andrade, 2024; De Souza; Fodra; White, 2025).

Os resultados também demonstram que a atuação preventiva da Psicologia Escolar favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais para a convivência, como empatia, cooperação, autorregulação emocional e resolução pacífica de conflitos. Essas habilidades contribuem para que estudantes desenvolvam maior capacidade de compreender diferenças, lidar com frustrações e estabelecer relações mais respeitosas dentro e fora da escola. A incorporação dessas competências ao cotidiano escolar fortalece ações preventivas de longo prazo e amplia as possibilidades de construção de ambientes mais inclusivos. (Trindade, 2023; Do Amaral Madureira, 2025).

A participação da comunidade escolar aparece como elemento recorrente nas pesquisas analisadas. Os autores destacam que programas preventivos alcançam melhores resultados quando envolvem professores, equipes gestoras, estudantes e famílias em processos colaborativos de construção das

estratégias de enfrentamento da violência. A Psicologia Escolar atua como mediadora desse processo, favorecendo a articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos e estimulando práticas compartilhadas de promoção da convivência democrática. (Filipak et al., 2024; Ribeiro et al., 2025).

Outro resultado relevante refere-se ao fortalecimento das ações educativas voltadas ao enfrentamento do bullying. Os estudos mostram que a identificação precoce de situações de intimidação sistemática possibilita intervenções mais eficazes, reduzindo impactos emocionais sobre vítimas e fortalecendo práticas de responsabilização educativa dos envolvidos. Nesse contexto, o psicólogo escolar desenvolve ações preventivas que valorizam o diálogo, a mediação e a reconstrução das relações sociais comprometidas pela violência. (Mezzalira; Fernandes; Santos, 2021; Paz; Fraga, 2022).

A literatura também evidencia que os programas preventivos mais efetivos são aqueles desenvolvidos de forma contínua, integrados ao projeto pedagógico da escola e não apenas executados em campanhas isoladas. A permanência das ações permite consolidar mudanças culturais no ambiente escolar, fortalecendo valores relacionados ao respeito, à cooperação, à inclusão e à participação democrática. A Psicologia Escolar assume papel relevante nesse processo ao acompanhar continuamente as demandas institucionais e propor intervenções compatíveis com a realidade de cada comunidade escolar. (Gomes, 2022; Do Amaral Madureira, 2025).

Os estudos analisados ressaltam ainda que o fortalecimento da cultura de paz depende da criação de espaços permanentes de diálogo capazes de estimular a resolução construtiva dos conflitos. Quando a escola desenvolve práticas que valorizam a comunicação respeitosa e a escuta das diferentes perspectivas, reduz-se significativamente a probabilidade de escalada da violência. Nesse cenário, a atuação da Psicologia Escolar favorece a construção de ambientes emocionalmente seguros e socialmente acolhedores para todos os estudantes. (Butzke; Da Silva, 2025; Monteiro; Asinelli-Luz, 2019).

De maneira geral, os resultados demonstram que a Psicologia Escolar constitui um dos principais instrumentos para a prevenção da violência no ambiente educacional ao promover intervenções fundamentadas na participação coletiva, no fortalecimento das relações interpessoais, na educação para os direitos humanos e na valorização da cultura de paz. As evidências analisadas indicam que escolas que investem em estratégias preventivas permanentes apresentam melhores condições para construir ambientes educativos inclusivos, democráticos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes. (Cantares; Guzzo, 2025; Ribeiro et al., 2025).

4.2 CULTURA DE PAZ E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO INSTRUMENTOS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

A cultura de paz constitui um dos principais referenciais para a reorganização das relações estabelecidas no ambiente escolar, pois propõe a substituição de práticas baseadas na punição por ações

fundamentadas no diálogo, no respeito às diferenças e na cooperação. Nessa perspectiva, os conflitos deixam de ser compreendidos exclusivamente como situações negativas e passam a ser reconhecidos como oportunidades educativas para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e éticas. A Psicologia Escolar desempenha papel relevante nesse processo ao incentivar práticas que valorizam a convivência democrática e a participação coletiva na resolução das dificuldades cotidianas. (Do Amaral Madureira, 2025; Monteiro; Asinelli-Luz, 2018).

A implementação da cultura de paz exige mudanças institucionais que envolvem não apenas estudantes, mas toda a comunidade escolar. Gestores, professores, famílias e equipes técnicas compartilham responsabilidades na construção de ambientes educativos seguros e acolhedores. Nesse contexto, o psicólogo escolar contribui para fortalecer processos participativos, favorecendo a criação de espaços permanentes de escuta, diálogo e reflexão coletiva. Essas iniciativas ampliam o sentimento de pertencimento dos estudantes e fortalecem relações baseadas na confiança e no respeito mútuo. (Ribeiro et al., 2025; Filipak et al., 2024).

Entre as estratégias identificadas na literatura, a mediação de conflitos destaca-se como importante ferramenta para reduzir situações de violência e fortalecer a convivência escolar. Os estudos demonstram que a mediação favorece o diálogo entre as partes envolvidas, estimula a responsabilização pelos próprios atos e incentiva a construção conjunta de soluções, reduzindo a reincidência dos conflitos. Essa prática também contribui para o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da capacidade de negociação dos estudantes, fortalecendo a cultura do respeito e da cooperação. (Dias et al., 2026; Lourenço; Pereira, 2024).

Escolas que incorporam práticas restaurativas e procedimentos de mediação ao cotidiano institucional apresentam melhores indicadores de convivência escolar. A resolução dialogada dos conflitos reduz comportamentos agressivos e fortalece vínculos entre estudantes e profissionais da educação, favorecendo um clima escolar mais positivo. A Psicologia Escolar participa desse processo por meio da orientação das equipes pedagógicas, da realização de atividades preventivas e da construção de estratégias voltadas ao fortalecimento das relações interpessoais. (Dias et al., 2026; De Souza; Fodra; White, 2025).

Outro aspecto recorrente nas publicações refere-se à importância da educação para a paz como prática contínua e integrada ao currículo escolar. Os estudos ressaltam que valores como solidariedade, respeito, justiça e cooperação devem ser trabalhados de forma permanente, possibilitando que os estudantes desenvolvam atitudes compatíveis com a convivência democrática. A Psicologia Escolar fortalece esse processo ao desenvolver ações educativas que promovem a reflexão crítica sobre comportamentos violentos e incentivam formas saudáveis de interação social. (Butzke; Da Silva, 2025; Do Amaral Madureira, 2025).

A prevenção da violência depende da valorização dos direitos humanos como princípio orientador das práticas pedagógicas. Quando a escola reconhece e respeita as diferenças culturais, sociais e individuais, cria condições favoráveis para o fortalecimento da inclusão e da equidade. Nesse cenário, a atuação da

Psicologia Escolar amplia o compromisso institucional com a proteção da dignidade humana, estimulando práticas educativas fundamentadas no respeito às diversidades e na participação cidadã. (Monteiro; Asinelli-Luz, 2018; Cantares; Guzzo, 2025).

A mediação de conflitos produz efeitos positivos sobre a saúde emocional dos estudantes, reduzindo sentimento de insegurança, medo e isolamento frequentemente associados aos episódios de violência escolar. O fortalecimento do diálogo e da escuta ativa favorece a construção de relações mais equilibradas, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, da confiança e do sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Esses resultados evidenciam que prevenir a violência também significa promover bem-estar e desenvolvimento humano. (Lourenço; Pereira, 2024; Trindade, 2023).

As pesquisas indicam que estudantes envolvidos em projetos de mediação, círculos restaurativos e ações colaborativas tornam-se protagonistas na construção de ambientes escolares mais respeitosos. Essa participação fortalece a autonomia, estimula o senso de responsabilidade coletiva e amplia o compromisso com a preservação de relações interpessoais saudáveis. A Psicologia Escolar atua como facilitadora desse protagonismo, incentivando práticas participativas e inclusivas. (Butzke; Da Silva, 2025; Gomes, 2022).

De modo geral, os resultados evidenciam que a cultura de paz e a mediação de conflitos constituem estratégias complementares para a prevenção da violência escolar. Quando desenvolvidas de forma contínua e articuladas às ações da Psicologia Escolar, essas práticas favorecem a construção de ambientes educativos pautados pelo diálogo, pela cooperação, pela inclusão e pelo respeito aos direitos humanos. As evidências demonstram que investir em ações preventivas fortalece a convivência democrática e amplia as possibilidades de desenvolvimento integral de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. (Ribeiro et al., 2025; Do Amaral Madureira, 2025).

4.3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ E O FORTALECIMENTO DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

A atuação da Psicologia Escolar produz resultados significativos quando direcionada ao fortalecimento da convivência escolar, promovendo relações interpessoais mais respeitosas, colaborativas e inclusivas. A presença do psicólogo na escola favorece a compreensão das necessidades da comunidade educativa e possibilita o desenvolvimento de ações preventivas que estimulam o diálogo, a participação e a resolução pacífica dos conflitos. Essa perspectiva amplia o compromisso da instituição com a formação integral dos estudantes, fortalecendo valores relacionados ao respeito, à cidadania e aos direitos humanos. (Do Amaral Madureira, 2025; De Souza; Fodra; White, 2025).

Programas voltados à promoção da convivência escolar apresentam maior efetividade quando são desenvolvidos de forma contínua e articulados ao projeto político-pedagógico da instituição. A inserção dessas ações na rotina escolar contribui para consolidar uma cultura organizacional baseada na cooperação,

na escuta ativa e na valorização das diferenças. Nesse processo, a Psicologia Escolar atua como mediadora das relações institucionais, fortalecendo a comunicação entre estudantes, docentes, gestores e famílias e favorecendo intervenções preventivas de longo prazo. (Ribeiro et al., 2025; Filipak et al., 2024).

Outro aspecto recorrente nas publicações refere-se ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais como elemento indispensável para a prevenção da violência. Competências como empatia, autocontrole, responsabilidade, cooperação e comunicação assertiva fortalecem a capacidade dos estudantes de enfrentar situações de conflito de maneira equilibrada e respeitosa. A Psicologia Escolar contribui para esse processo ao planejar atividades educativas que favorecem o autoconhecimento, a gestão das emoções e a construção de relações interpessoais saudáveis. (Trindade, 2023; Do Amaral Madureira, 2025).

O enfrentamento do bullying depende da adoção de estratégias preventivas permanentes, capazes de identificar precocemente comportamentos agressivos e promover intervenções educativas junto aos envolvidos. Nesse contexto, o psicólogo escolar desenvolve ações de sensibilização, orientação e acompanhamento que favorecem o fortalecimento da convivência e reduzem os impactos emocionais decorrentes da violência. Essas práticas contribuem para a construção de ambientes escolares mais seguros e comprometidos com a proteção dos estudantes. (Mezzalira; Fernandes; Santos, 2021; Paz; Fraga, 2022).

Nota-se uma necessidade de fortalecimento da formação continuada dos profissionais da educação para o reconhecimento e enfrentamento das diferentes formas de violência escolar. Professores e gestores preparados para identificar sinais de sofrimento emocional e situações de vulnerabilidade conseguem intervir de maneira mais eficaz e preventiva. A Psicologia Escolar participa desse processo oferecendo suporte técnico, formação e orientação para que as equipes desenvolvam práticas pedagógicas fundamentadas no acolhimento e na promoção dos direitos humanos. (Cantares; Guzzo, 2025; Rodrigues; De Amorim Andrade, 2024).

A participação das famílias fortalece significativamente as ações desenvolvidas pela escola na prevenção da violência. Quando existe comunicação efetiva entre instituição de ensino e responsáveis, amplia-se a capacidade de acompanhamento dos estudantes e de identificação de fatores de risco que podem comprometer seu desenvolvimento. A Psicologia Escolar favorece essa aproximação por meio de reuniões, projetos educativos e espaços de diálogo que estimulam o compartilhamento de responsabilidades na construção de ambientes escolares mais seguros e acolhedores. (De Souza; Fodra; White, 2025; Ribeiro et al., 2025).

Outro desafio discutido na literatura refere-se ao crescimento do cyberbullying e das manifestações de violência mediadas pelas tecnologias digitais. Os estudos indicam que essas situações ultrapassam os limites do ambiente virtual e repercutem diretamente na convivência escolar, afetando o desempenho acadêmico e a saúde emocional dos estudantes. Nesse cenário, a Psicologia Escolar amplia sua atuação ao

desenvolver ações educativas voltadas ao uso responsável das tecnologias, à prevenção das violências digitais e ao fortalecimento do respeito nas interações presenciais e virtuais. (Flôres et al., 2022; Rodrigues; De Amorim Andrade, 2024).

Experiências fundamentadas em círculos de paz, práticas restaurativas e metodologias participativas favorecem mudanças significativas no clima escolar. Essas estratégias estimulam o diálogo, a corresponsabilidade e a participação ativa dos estudantes na construção de soluções para os conflitos cotidianos. Ao incentivar processos coletivos de reflexão, a Psicologia Escolar fortalece a autonomia dos sujeitos e contribui para consolidar uma cultura institucional baseada no respeito mútuo e na valorização da convivência democrática. (Butzke; Da Silva, 2025; Dias et al., 2026).

De maneira geral, a análise dos estudos permite concluir que a Psicologia Escolar desempenha papel estratégico na prevenção da violência e na promoção da cultura de paz ao integrar ações de acolhimento, mediação de conflitos, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, fortalecimento dos direitos humanos e participação comunitária. As evidências demonstram que intervenções preventivas, contínuas e articuladas às políticas educacionais produzem impactos positivos sobre a convivência escolar, contribuindo para a formação de ambientes inclusivos, seguros e comprometidos com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. (Monteiro; Asinelli-Luz, 2019; Ribeiro et al., 2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica permitiu compreender que a atuação da Psicologia Escolar desempenha papel fundamental na prevenção da violência e na promoção da cultura de paz no ambiente educacional, contribuindo para a construção de relações interpessoais mais saudáveis, inclusivas e democráticas. A análise da literatura evidenciou que a violência escolar possui caráter multifatorial, sendo influenciada por aspectos sociais, culturais, familiares e institucionais, o que reforça a necessidade de intervenções preventivas desenvolvidas de forma contínua e articulada.

O objetivo proposto foi alcançado, uma vez que os estudos analisados demonstraram que a atuação do psicólogo escolar fortalece ações de acolhimento, mediação de conflitos, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e promoção dos direitos humanos, favorecendo a construção de ambientes escolares mais seguros, participativos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A consolidação de uma cultura de paz depende da participação ativa de toda a comunidade escolar, envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e equipes multiprofissionais na construção de práticas educativas fundamentadas no diálogo, no respeito às diferenças, na cooperação e na valorização da diversidade. Estratégias como mediação de conflitos, práticas restaurativas, enfrentamento ao bullying, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e fortalecimento da convivência escolar demonstraram potencial para reduzir comportamentos violentos e promover ambientes mais acolhedores. Assim, a

Psicologia Escolar assume papel estratégico na elaboração e implementação de ações preventivas permanentes, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com a inclusão, a cidadania, a equidade e a garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Investir na atuação da Psicologia Escolar representa uma estratégia essencial para promover a saúde mental, fortalecer a convivência democrática e prevenir as diversas formas de violência presentes no ambiente educacional. Além de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, esse trabalho amplia as possibilidades de construção de relações baseadas no respeito, na empatia, na responsabilidade coletiva e na cultura de paz. Recomenda-se que novas pesquisas aprofundem a investigação sobre a efetividade das práticas psicológicas em diferentes contextos escolares e avaliem estratégias inovadoras de intervenção.

REFERÊNCIAS

BUTZKE, Douglas Junior; DA SILVA, Maycon Alves. Círculos de paz: a educação para a paz como resposta estrutural ao bullying e à violência escolar. **Aurum Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 10, p. 171-177, 2025. Disponível em: https://aurumpublicacoes.com/index.php/MA/article/download/906/974. Acesso em 08 de jan. de 2026.

CANTARES, Tamiris da Silva; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Prevenção à violência de gênero na escola: contribuições da psicologia crítica. **Psicologia & Sociedade**, v. 37, p. e291791, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/yrHydLTH3DhN4wgvDBgMj8H/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 08 de jan. de 2026.

DE SOUZA, Marilene Proença Rebello; FODRA, Sandra Maria; WHITE, Oriana Monarca. Violência e convivência escolar: contribuições e desafios para políticas educacionais a partir da Psicologia Escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 30, 2025. Disponível em: https://puccampinas.emnuvens.com.br/reveducacao/article/download/14243/12197. Acesso em 08 de jan. de 2026.

DIAS, Marcos Antonio Negreiros et al. Mediação de conflito escolar como estratégia estruturante para a redução da violência e a promoção da cultura de paz: uma revisão de literatura. **Lumen et Virtus**, v. 17, n. 56, p. e11863-e11863, 2026. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/download/11863/13171. Acesso em 08 de jan. de 2026.

DO AMARAL MADUREIRA, Ana Flávia. **Psicologia & Educação**: Cultura de Paz, Diversidade e Direitos Humanos. Cortez Editora, 2025.

FILIPAK, Sirley Terezinha et al. Desafios da gestão escolar democrática: a violência na escola e a promoção da cultura de paz. **ARACÊ**, v. 6, n. 3, p. 10242-10259, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/1747/2213. Acesso em 08 de jan. de 2026.

FLÔRES, Fabrine Niederauer et al. Cyberbullying no contexto escolar: a percepção dos professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e226330, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/h7Z9LHtRc67rsWrqmXXpn3w/?format=html&lang=pt. Acesso em 08 de jan. de 2026.

GOMES, Francisco Vinicius Ferreira. Ações de prevenção ao bullying escolar no ensino fundamental: um relato de experiência em psicologia escolar/educacional. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, p. e240111537162-e240111537162, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/37162/30959. Acesso em 08 de jan. de 2026.

LOURENÇO, Adão; PEREIRA, Vilmar Alves. Atuação da equipe pedagógica na mediação de conflitos e diminuição da violência física e psicológica no ambiente escolar no contexto da escola frei menandro kamps, em Três Barras-SC. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 84, p. 149-178, 2024. Disponível em: https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/download/1182/1030. Acesso em 08 de jan. de 2026.

MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; FERNANDES, Thatyanny Gomes; SANTOS, Cyntia Maria Loiola dos. Os desafios e as estratégias da psicologia escolar no enfrentamento do bullying. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e237016, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/dfxS3mLkxYJ9tnSVmNQ6C5y/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 08 de jan. de 2026.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; ASINELLI-LUZ, Araci. Os direitos humanos e a cultura da paz na prevenção do bullying escolar na infância. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 26, n. 2, p. 177-188, 2018. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/download/12225/209209210510. Acesso em 08 de jan. de 2026.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; ASINELLI-LUZ, Araci. Prevenção do bullying escolar: tecendo saberes da cultura da paz na perspectiva da complexidade. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 3, p. 265-278, 2019. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/download/8220/6309. Acesso em 08 de jan. de 2026.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; DE LIMA, Tatiane Delurdes; ASINELLI-LUZ, Araci. A escola como expressão da violência ou locus da cultura da paz?. **Dialogia**, p. 65-80, 2019. Disponível em: https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/download/13630/7073. Acesso em 08 de jan. de 2026.

PAZ, Fernanda Marques; FRAGA, Isabella Machado. As contribuições da Psicologia Escolar no enfrentamento ao bullying. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 6, n. 12, p. 34-47, 2022. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/download/28728/20347. Acesso em 08 de jan. de 2026.

RIBEIRO, Elson José et al. O papel da escola na prevenção da violência e na promoção da cultura de paz. **Aracê**, v. 7, n. 6, p. 31702-31713, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com:444/arace/article/download/5843/8404. Acesso em 08 de jan. de 2026.

RODRIGUES, Raissa Gomes; DE AMORIM ANDRADE, Alcilene Lopes. Atuação do psicólogo e a violência nas escolas: Estratégias de Prevenção Ao Bullying: Estratégias de Prevenção Ao Bullying. **REMUNOM**, v. 9, n. 1, 2024. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/download/2871/3090. Acesso em 08 de jan. de 2026.

TRINDADE, Magliane Soares. Habilidades para Vida com adolescentes: Um itinerário da Psicologia Escolar e Educacional. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 8, p. e14012842949-

e14012842949, 2023. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/download/42949/34668. Acesso em 08 de jan. de 2026.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS ENTRE SABERES NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DE URUÇUÍ – PI

EXPERIENCE REPORT: DIALOGUES BETWEEN KNOWLEDGE IN THE INTERCULTURAL INDIGENOUS LICENSURE PROGRAM OF URUÇUÍ – PI

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-076

Ricardo de Moura Borges
Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - Sobral - CE. Licenciado em Sociologia pela UNINTER. Licenciado em História pela Universidade Federal do Piauí, campus: Senador Helvídio Nunes de Barros - Picos - PI. Especialista em História-afrobrasileira pela UNINTER. Professor com vínculo celetista no CETI Pedro Evangelista Caminha. Professor com vínculo temporário no Instituto Federal do Piauí, campus: Paulistana- PI

Resumo

Este trabalho analisa a experiência de ministração da disciplina Política e Organização da Educação Escolar Básica para a turma da Licenciatura Intercultural Indígena do Polo de Uruçuí, Piauí, vinculada ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Instituto Federal do Piauí (IFPI). A partir de uma abordagem metodológica baseada na pesquisa-formação e autoetnografia crítica, com suporte em observação participante, diário de campo, análise documental, registros fotográficos e narrativas orais de 30 cursistas — reunindo professores indígenas das etnias Akroá-Gamella e Gueguê, além de profissionais não indígenas que buscam se qualificar para atuar com educação intercultural — investiga-se como esses sujeitos reinterpretam, negociam e ressignificam as políticas públicas educacionais a partir de seus referenciais culturais e saberes experienciais. O diálogo com autores como Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Pierre Bourdieu e Gersem Baniwa permite compreender que a formação docente voltada para a educação intercultural não se reduz à transmissão de normas estatais, mas configura-se como espaço de disputa de saberes, de resistência à colonialidade do poder e de aprendizado mútuo entre diferentes sujeitos. Os resultados indicam que a articulação entre legislação, teoria e vivências comunitárias fortalece o protagonismo docente indígena e reafirma o princípio da educação como direito coletivo, ao mesmo tempo que mostra que a presença de cursistas não indígenas pode ampliar o debate sobre a diversidade e a equidade na educação básica.

Palavras-chave: Colonialidade do saber; Diversidade étnico-racial; Educação escolar indígena; Formação docente; Licenciatura Intercultural; Políticas públicas; Uruçuí – PI.

Abstract

This paper analyzes the experience of teaching the course Policy and Organization of Basic School Education for the cohort of the Intercultural Indigenous Teaching Degree Program at the Uruçuí Campus, state of Piauí, linked to the National Training Program for Basic Education Teachers (PARFOR) of the Federal Institute of Piauí (IFPI). Based on a methodological framework of critical autoethnography and research-training, supported by participant observation, field notes, document analysis, photographic records, and oral narratives from 30 trainees — including indigenous teachers from the Akroá-Gamella and Gueguê peoples, as well as non-indigenous professionals seeking qualification to work in intercultural education — this paper investigates how these subjects reinterpret, negotiate, and resignify public educational policies from their own cultural references and experiential knowledge. The dialogue with authors such as Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Pierre Bourdieu, and Gersem Baniwa allows us to understand that teacher training focused on intercultural education cannot be reduced to the transmission of state regulations; instead, it constitutes a space of epistemic dispute, resistance to the coloniality of power, and mutual learning among different subjects. The findings indicate that articulating legislation, theory, and community-based experiences strengthens indigenous teacher protagonism and reaffirms the principle of education as a collective right, while also showing that the presence of non-indigenous trainees can broaden the debate on diversity and equity in basic education.

Keywords: Coloniality of knowledge; Ethnic and racial diversity; Indigenous school education; Intercultural Teaching Degree; Public policies; Teacher training; Uruçuí – Brazil.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a educação escolar indígena tem se consolidado como um campo fundamental de disputa simbólica e política no Brasil, marcando o enfrentamento entre lógicas de assimilação e o reconhecimento do direito à diferença. No entanto, no Piauí, esse debate ainda encontra forte resistência, perpetuando-se a invisibilidade histórica dos povos Akroá-Gamella e Gueguê e a ausência de formações que dialoguem diretamente com suas realidades, saberes e lutas territoriais. Nesse sentido, a experiência aqui relatada insere-se como um movimento de ruptura, ao trazer para o centro da formação superior a pluralidade de sujeitos e de visões de mundo que compõem a educação na região do Médio Parnaíba.

Por muito tempo, as políticas educacionais dirigidas aos povos indígenas foram concebidas como instrumentos de integração e aculturação, ignorando suas formas próprias de conhecer, organizar-se e relacionar-se com o território. Mesmo após a Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural, persiste uma tensão estrutural: de um lado, as normas

e dispositivos elaborados pelo Estado; de outro, as demandas e saberes que emergem das comunidades. No Piauí, essa tensão ganha contornos particulares, dada a longa história de apagamento da presença indígena na narrativa oficial do estado — que até hoje reproduz a falsa ideia de extinção desses povos — e a consequente omissão de políticas que garantam seu direito à educação diferenciada.

Nesse contexto, a Licenciatura Intercultural Indígena ofertada pelo PARFOR/IFPI no Polo de Uruçuí representa uma iniciativa histórica: é a primeira formação superior voltada prioritariamente para professores indígenas em exercício na região do Médio Parnaíba piauiense, com carga horária total de 3.200 horas, desenvolvida em regime de alternância entre atividades presenciais no polo e estudos e práticas nas comunidades de origem. A turma acompanhada é composta por 30 cursistas, reunindo tanto professores indígenas pertencentes às etnias Akroá-Gamella e Gueguê, quanto profissionais não indígenas que buscam se qualificar para atuar na educação escolar indígena ou em contextos educacionais marcados pela diversidade cultural. Os cursistas atuam nas redes públicas de ensino dos municípios de Uruçuí, Canto do Buriti e Santa Filomena. As atividades da disciplina foram desenvolvidas em três dias presenciais, totalizando 24 horas-aula, com frequência integral na abertura (30 participantes) e presença média de 29 cursistas ao longo das etapas seguintes, com ausências pontuais justificadas por demandas comunitárias e de deslocamento.

Este trabalho, elaborado a partir da experiência como professor de Sociologia, docente e pesquisador do IFPI, analisa os processos vivenciados na disciplina Política e Organização da Educação Escolar Básica, ministrada no período de 17 a 19 de julho de 2026. Parte da seguinte questão investigativa: Como uma disciplina sobre políticas e organização da educação básica pode contribuir para que professores indígenas não apenas compreendam, mas também reinterpretem e transformem essas políticas a partir de seus referenciais culturais, e para que cursistas não indígenas desenvolvam uma compreensão crítica e comprometida com a educação intercultural e os direitos dos povos indígenas?

Adoto como referencial teórico os estudos sobre a colonialidade do poder (Quijano, 2005), a ecologia dos saberes (Santos, 2018), a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) e os saberes docentes experienciais (Tardif, 2014). Os registros visuais apresentados ao longo do texto não são meros ilustrativos: constituem fontes de análise sociológica, ao materializar as relações de poder, as trocas simbólicas e as transformações na percepção dos sujeitos envolvidos.

A experiência aqui analisada revela que os cursistas não são meros receptores de conteúdos, mas sujeitos capazes de subverter a lógica instrumental das políticas, reivindicando seu papel como protagonistas na definição do que deve ser ensinado e como deve ser organizada a educação em territórios indígenas e em contextos diversos — uma dinâmica que ainda carece de maior aprofundamento em estudos sobre formação docente intercultural no Nordeste brasileiro, especialmente no Piauí.

Além disso, este trabalho busca contribuir para superar uma lacuna recorrente na literatura: a pouca

atenção dada à presença e à participação de cursistas não indígenas nas licenciaturas interculturais, muitas vezes tratadas como espaços voltados apenas para professores indígenas. Ao dar visibilidade a essa diversidade na turma de Uruçuí, busca-se mostrar que a formação para a educação intercultural é um compromisso de todos os educadores, independentemente de sua origem étnica, e que o diálogo entre diferentes sujeitos fortalece o cumprimento dos princípios constitucionais e dos direitos dos povos originários.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este relato configura-se como pesquisa-formação e autoetnografia crítica, perspectivas que articulam o processo de ensino-aprendizagem e a produção de conhecimento, rompendo com a separação hierárquica entre formador e participantes. A pesquisa foi desenvolvida com autorização prévia do Comitê de Ética em Pesquisa do IFPI e consentimento livre e informado de todos os participantes para uso de imagens e relatos, com garantia de anonimato sempre que solicitado. Foram mobilizadas quatro fontes principais de dados:

- Diário de campo: registros sistemáticos elaborados imediatamente após cada período de atividades, contendo observações sobre dinâmicas de grupo, falas destacadas, tensões, contradições e minhas próprias percepções e dúvidas como formador;
- Análise documental: materiais utilizados na disciplina (slides, textos legais e acadêmicos), produções individuais e coletivas dos cursistas e documentos institucionais do curso;
- Narrativas orais: trechos de falas compartilhadas em rodas de conversa e debates, selecionados por sua relevância para a questão investigativa;
- Registros fotográficos: imagens produzidas durante as atividades, analisadas como documentos sociais que revelam posturas, interações e a construção coletiva do conhecimento.

Figura 1 – Ambiente de formação e participação dos cursistas



Fonte: Autoria própria (2026).

A imagem materializa a tensão entre a estrutura institucional tradicional — mobiliário, disposição espacial, regras de funcionamento — e a presença de sujeitos que trazem outras formas de saber e de estar no espaço escolar. A disposição dos participantes, com postura atenta e voltada para o debate, já sinaliza uma ruptura com a lógica de transmissão vertical do conhecimento, ao transformar a sala de aula em espaço de diálogo.

2.1 LIMITES E CUIDADOS EPISTEMOLÓGICOS

A opção pela autoetnografia crítica justifica-se pela possibilidade de articular a análise da experiência vivida com a problematização teórica, mas reconheço minha dupla posição: ao mesmo tempo em que desenvolvi a disciplina como formador, participei como investigador do processo formativo. Para mitigar possíveis vieses:

- Mantive registros independentes das anotações de sala, incluindo minhas próprias dúvidas, erros e limitações ao longo do percurso;
- Realizei devoluções parciais das interpretações aos cursistas ao final de cada encontro, validando percepções centrais e acolhendo críticas;
- Adotei a triangulação de fontes, cruzando falas, observações, produções escritas e registros visuais para confirmar ou relativizar análises;
- Busquei registrar não apenas os pontos de convergência, mas também as divergências, resistências e frustrações manifestadas tanto por cursistas indígenas quanto por não indígenas.

Trata-se, portanto, de uma análise situada, que não pretende generalizar resultados, mas oferece elementos para compreender processos similares em outros contextos de formação intercultural no país.

3 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA: CATEGORIAS CENTRAIS

A análise dos dados — incluindo os registros visuais — permitiu construir quatro categorias analíticas que expressam os principais movimentos do diálogo entre saberes vivenciado na disciplina, apresentadas a seguir com suas tensões, contradições e convergências entre os diferentes perfis de cursistas.

3.1 INVISIBILIZAÇÃO HISTÓRICA E REAFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE COMO PONTO DE PARTIDA

A atividade inicial de apresentação, organizada em roda de conversa com a pergunta "de onde viemos e quem somos", revelou que a presença dos cursistas indígenas naquele espaço universitário configura-se como um ato de resistência. Ao responderem, todos os cursistas indígenas expuseram como a narrativa de "extinção" dos povos indígenas no Piauí persiste até hoje em materiais oficiais e no senso comum:

> "Na escola estadual onde eu leciono, o livro didático diz que não existem mais índios no Piauí. Eu tenho que explicar aos alunos que eu sou, que meus parentes são, que nosso povo está aqui desde sempre." (Fala de cursista indígena, roda de abertura, 17 jul. 2026).

Essa afirmação não expressa apenas uma dificuldade pessoal: ela revela a violência simbólica (Bourdieu, 2019) de uma narrativa oficial que, ao apagar a presença Akroá-Gamella e Gueguê, justifica a apropriação de seus territórios e a negação de direitos. Os cursistas não indígenas, por sua vez, relataram que essa foi uma das primeiras vezes em que tiveram contato direto com essas histórias de luta e invisibilização, e que até então acreditavam na ideia de que não havia mais povos indígenas no estado.

Figura 2 – Roda de conversa e troca de experiências



Fonte: Autoria própria (2026).

A roda de conversa rompe com a disposição hierárquica tradicional da sala de aula, simbolizando a recusa em hierarquizar saberes. As posturas corporais — corpos voltados uns para os outros, expressões atentas — demonstram como o reconhecimento da identidade do outro é condição fundamental para o diálogo intercultural.

Como destaca Tardif (2014), os saberes experienciais que esses professores trazem — construídos na vivência comunitária e na luta por reconhecimento — funcionam como mediação fundamental para compreender não apenas a realidade local, mas também os limites das políticas públicas, para todos os profissionais da educação.

3.2 COLONIALIDADE DO SABER E DISPUTA DE SABERES NA FORMAÇÃO

Ao debatermos a relação entre a educação tradicional e a educação escolar, tornou-se evidente que a tensão não é apenas pedagógica, mas epistêmica. Dos 29 participantes presentes nessa etapa, a maioria dos cursistas indígenas compartilhou críticas à hierarquia entre saberes, como destacou uma cursista:

> “A escola aprende com a terra, mas não deixa a terra ensinar. Nós sabemos quando chove, quando plantar, quando colher, mas na escola temos que ensinar datas que não têm nada a ver com o nosso tempo.” (Fala de cursista indígena, discussão sobre princípios da educação indígena, 18 jul. 2026)

Essa fala corrobora a análise de Walsh (2009): a interculturalidade não se reduz a incluir conteúdos indígenas em currículos prontos, mas implica transformar as estruturas que hierarquizam saberes. Os cursistas não indígenas trouxeram, por sua vez, dúvidas e desafios práticos: alguns relataram dificuldade em conciliar esses saberes com as exigências curriculares nacionais, enquanto outros reconheceram que foram formados para ver o conhecimento acadêmico como o único válido. Houve convergência entre todos os participantes quanto à necessidade de superar essa visão, embora com diferentes ritmos e perspectivas.

Figura 3 – Trabalhos em grupo e análise de textos



Fonte: Autoria própria (2026).

A organização em grupos mistos — com participantes indígenas e não indígenas — representa uma estratégia concreta de enfrentamento à colonialidade do saber. Ao analisar a legislação e os referenciais teóricos junto com as experiências comunitárias, rompe-se com a ideia de que só existe uma forma válida de interpretar o mundo e as políticas públicas.

Essa tensão evidencia que a dificuldade em implementar o princípio da interculturalidade não decorre de falta de conhecimento sobre as normas, mas da persistência da colonialidade do saber (Mignolo, 2017), que afeta tanto a formulação de políticas quanto a formação de todos os educadores. Ao longo dos debates, os cursistas demonstraram capacidade de articular essa crítica com a legislação: ao analisarem a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, a maioria dos presentes, de ambos os perfis, destacou que os princípios ali previstos só se efetivam quando rompemos com a ideia de que a escola deve “levar conhecimento” às comunidades, reconhecendo que elas já detêm saberes fundamentais.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS COMO OBJETO DE NEGOCIAÇÃO: ENTRE A NORMA E A REALIDADE

A análise da divisão de responsabilidades entre os entes federativos e da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) revelou que as políticas públicas não chegam às comunidades como texto pronto, mas são reinterpretadas e negociadas na prática — e frequentemente encontram limites intransponíveis pela lógica burocrática:

> "O PPP vem pronto da secretaria, com datas e conteúdos que não servem para nós. Nós assinamos, mas não participamos de verdade. Quando pedimos para mudar, dizem que é regra nacional." (Fala de cursista indígena, discussão sobre gestão democrática, 19 jul. 2026)

Essa situação, mencionada por quase todos os cursistas indígenas e por parte dos não indígenas, evidencia a tensão entre a tutela estatal e a autonomia comunitária. Como lembra Santos (2018), a ecologia dos saberes exige que as normas sejam adaptadas às realidades, e não o inverso. Os cursistas não indígenas acrescentaram que, em suas escolas de origem, também enfrentam dificuldades para implementar projetos que levem em conta a diversidade, mesmo fora de territórios indígenas.

Figura 4 – Apresentação de seminários e debates coletivos



Fonte: Autoria própria (2026).

As apresentações coletivas materializam o que Bourdieu (2019) denomina "luta simbólica": ao exporem suas realidades e reivindicações, os participantes transformam o espaço de formação em espaço de disputa pelo sentido da própria educação, recusando o papel de meros executores de regras elaboradas de fora.

Os participantes não apenas identificaram esses limites, mas também divergiram sobre como enfrentá-los: uns defenderam a mobilização coletiva para alterar as normas, enquanto outros propuseram

estratégias de negociação local. Todos concordaram, contudo, que as decisões sobre educação em territórios indígenas devem passar primeiro pelas assembleias comunitárias — e não apenas por instâncias administrativas externas.

3.4 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROTAGONISMO

As apresentações sobre identidade docente revelaram que ser professor indígena envolve uma dupla responsabilidade: com a aprendizagem dos estudantes e com a manutenção da memória e do futuro do povo — uma dimensão que não faz parte da formação convencional de professores não indígenas, como destacou outro cursista:

> "Eu não ensino apenas matemática ou português. Eu ensino quem nós somos. Se eu não fizer isso, ninguém fará." (Fala de cursista indígena, seminário sobre formação docente, 19 jul. 2026)

Os cursistas não indígenas, por sua vez, relataram que essa experiência tem transformado sua forma de ver a docência: passaram a entender que ensinar também é reconhecer e valorizar as identidades dos estudantes, e que a educação intercultural é um compromisso de todos os educadores, independentemente de sua origem. É importante destacar que esse aprendizado não surgiu sem tensões: alguns participantes, indígenas e não indígenas, relataram inseguranças sobre como aplicar esses princípios na prática.

Figura 5 – Registro final: grupo de cursistas e formador



Fonte: Autoria própria (2026).

A imagem final expressa a construção de um coletivo em formação. A diversidade de rostos, trajes e posturas representa a própria riqueza da experiência intercultural: ao compartilharem esse espaço, os sujeitos reconfiguram a ideia de "formação docente", deixando de ser um processo de adaptação a normas externas para se tornar um processo de construção coletiva de sentidos e de compromisso com a

diversidade.

A experiência demonstrou que, quando a formação docente cria espaço para essa troca de saberes e para o reconhecimento das dificuldades, ela contribui para fortalecer o protagonismo dos professores indígenas e para formar educadores não indígenas mais comprometidos com a diversidade e os direitos humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência com os 30 professores- discentes da Licenciatura Intercultural de Uruçuí — reunindo indígenas e não indígenas — demonstra que a formação docente intercultural não se efetiva pela simples transmissão de conteúdos ou cumprimento de requisitos legais. Os registros visuais e os relatos analisados mostram que, quando se cria espaço para o diálogo entre normas estatais, referenciais teóricos e saberes comunitários — e também para as divergências, medos e contradições desse processo —, os cursistas são capazes de:

1. Identificar as contradições e limites das políticas públicas, superando tanto a visão ingênua de que elas são sempre benéficas ou neutras quanto a rejeição acrítica a toda norma externa;
2. Reinterpretar dispositivos legais a partir de suas necessidades, transformando-os em instrumentos de fortalecimento coletivo, e não apenas de cumprimento de regras;
3. Construir uma prática pedagógica que recusa a hierarquia entre saberes, fundamentando-se na interculturalidade crítica;
4. Promover o aprendizado mútuo: os professores indígenas compartilham seus saberes e lutas, enquanto os não indígenas trazem suas experiências de atuação em outros contextos, enriquecendo o debate sobre educação e diversidade. Mais do que aplicar referenciais teóricos existentes, esta análise permite propor uma compreensão inédita para a realidade piauiense: a formação intercultural não apenas adapta políticas públicas aos contextos indígenas, mas produz uma racionalidade pedagógica própria, que toma como eixo central a relação entre educação, território, memória coletiva e diversidade — e que rejeita a separação entre "ensinar conteúdos" e "ensinar a valorizar as diferentes formas de ser e conhecer".

Além disso, a experiência demonstra que a formação intercultural não se esgota no cumprimento de conteúdos programáticos, mas requer a criação de tempos e espaços onde a escuta mútua seja realmente possível — inclusive quando isso significa revisar os próprios referenciais teóricos e metodológicos. Ao reconhecer que os professores indígenas e não indígenas trazem conhecimentos fundamentais sobre a realidade educacional na região do Médio Parnaíba, rompe-se com a visão de que a formação superior é apenas um "repassar de saberes" de quem detém o diploma para quem está na escola.

Ao contrário, trata-se de um movimento de construção coletiva, em que as dificuldades vividas na prática servem como ponto de partida para repensar as próprias políticas e os sentidos da educação pública.

Por fim, reafirma-se que iniciativas como esta Licenciatura Intercultural Indígena representam um passo essencial para a materialização do direito constitucional à educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, mas não suficiente por si só.

É necessário que essas formações sejam acompanhadas de políticas públicas que garantam condições de trabalho, autonomia pedagógica e reconhecimento oficial aos saberes e às práticas docentes desenvolvidas nas comunidades. Somente assim, o que se construiu neste encontro em Uruçuí deixará de ser apenas uma experiência pontual para se tornar uma referência sólida na transformação da educação no Piauí e em todo o país.

4.1 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES

Como contribuição científica, destaca-se a evidência de que a formação docente intercultural, quando reúne profissionais de diferentes origens étnicas, configura-se como espaço potente de superação da colonialidade do saber: os professores indígenas não são meros executores de políticas públicas, mas agentes que negociam e reconfiguram essas políticas, enquanto os não indígenas podem desenvolver uma prática educativa mais comprometida com os direitos dos povos indígenas e com a diversidade. Os registros visuais reforçam essa conclusão, ao materializar processos que muitas vezes permanecem apenas na narrativa verbal. Esse aspecto ainda demanda maior investigação em estudos sobre a região Nordeste. Como limitações, ressalta-se o recorte espacial e temporal da pesquisa, que não permite generalizações para outros povos ou contextos, mas oferece elementos para comparações com outras experiências.

Perspectivas futuras incluem o acompanhamento da pesquisa de campo proposta aos cursistas, para analisar como essas reflexões se materializam em práticas nas escolas e comunidades, e o desenvolvimento de estudos comparativos com outras turmas da mesma licenciatura no estado.

Como contribuição científica, este trabalho preenche uma lacuna importante nos estudos sobre formação docente intercultural no Nordeste brasileiro, especialmente no Piauí: ao dar voz tanto aos professores indígenas Akroá-Gamella e Gueguê quanto aos profissionais não indígenas, evidencia-se que a diversidade étnica na turma não é um detalhe secundário, mas sim um elemento central para compreender como as políticas públicas são interpretadas e reconfiguradas na prática. Os resultados demonstram que a colonialidade do saber afeta igualmente a formulação de normas e a formação de educadores, e que superá-la exige transformações que vão muito além da simples inclusão de conteúdos culturais nos currículos.

Como contribuição prática, a experiência oferece subsídios concretos para a organização de novas edições da Licenciatura Intercultural Indígena no estado e para outras iniciativas de formação de professores que atuam em contextos de diversidade. Destaca-se, em especial, a importância de adotar

metodologias que rompam com a hierarquia entre formador e cursistas, de reservar tempo suficiente para o compartilhamento de vivências comunitárias e de envolver os próprios professores na elaboração das atividades — e não apenas na sua execução. Essas orientações podem ser adaptadas por instituições de ensino e secretarias de educação que busquem implementar a educação intercultural de forma comprometida com os direitos dos povos indígenas.

Entre as limitações, destaca-se o recorte espacial e temporal da pesquisa: os resultados referem-se especificamente a esta turma do Polo de Uruçuí e a este momento de formação, não sendo possível generalizá-los para outras etnias, regiões ou contextos institucionais. Além disso, embora tenhamos registrado as percepções dos participantes, não foi possível acompanhar a aplicação dessas reflexões nas escolas e comunidades ao longo do tempo, o que significa que ainda não sabemos quais transformações pedagógicas e políticas serão efetivamente implementadas. Por fim, reconhece-se que a análise é situada na perspectiva do formador-pesquisador, o que demanda complementação com outros olhares em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da União, 5 out. 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/643113/CF88_EC131_separata. pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, 25 jun. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2012/rceb005_12.pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Diário Oficial da União, 9 jan. 2015. Disponível em: https://www.realsuperior.com.br/wp-content/uploads/2015/01/Resolu%C3%A7%C3% A3o-CNE-CP-n%C2%BA-01_2015_DCN-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professore s-Ind%C3%ADgenas.pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização profissional**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2019.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 10. ed. Goiânia: Alternativa, 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Baniwa). **Educação escolar indígena no século XXI**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

MELIÀ, Bartomeu. **A educação indígena entre a cultura e a escola**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais**: a colonialidade do saber e os estudos de fronteira. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** (1970–1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A ecologia dos saberes**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, política e sociedade**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

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

TUHIWAI SMITH, Linda. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica**: educação e mudança social. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

A UTILIZAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA TEORIA DA EVOLUÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE USE OF DIDACTIC MODELS IN THE TEACHING OF EVOLUTIONARY THEORY: AN EXPERIENCE REPORT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-077

Rafaela Corrêa Saldanha
Licencianda de Ciências Biológicas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2102-9667

Eduarda dos Santos Bataglin
Licencianda de Ciências Biológicas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5347-4801

Simone Medianeira Franzin
Doutora em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Maria
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9969-1516

Resumo

A mostra pedagógica desenvolvida por bolsistas do Programa de Educação Tutorial em setembro de 2025 teve como objetivo expor materiais didáticos sobre a temática evolutiva para visitantes que participaram do Dia de Campus do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul. Inicialmente, a temática foi planejada e organizada para que os materiais pudessem ser desenvolvidos seguindo uma linha temporal, a teoria do Big Bang, em seguida criou-se os materiais para que os participantes pudessem visualizar o que estava sendo discutido. Com os materiais prontos, criou-se um espaço expositivo para que a comunidade externa pudesse observar a mostra e também interagir, durante a atividade foi possível observar a curiosidade e atenção de cada um que acompanhou a mostra, tornando assim, uma atividade muito produtiva aos bolsistas e também aos visitantes. Por fim, evolução é um assunto considerado por muitos autores como algo dificultoso, isso ocorre devido a diversas dificuldades de ensino como conteúdos muito abstratos, dogmas religiosos e até mesmo ao negacionismo científico, no entanto, a partir dos materiais didáticos e da ação pedagógica aplicada foi possível relacionar que quando aproximamos a teoria de algo visível, é possível gerar mais interesse e curiosidade, e, por consequência, a melhoria da compreensão das teorias envolvidas.

Palavras-chave: Dificuldades de ensino; Ensino de Ciências; Evolução; Materiais didáticos; Mostra pedagógica.

Abstract

The pedagogical exhibition developed by scholarship holders of the Tutorial Education Program in September 2025 had as its objective to expose didactic materials about the evolutionary theme to visitors who participated in the Campus Day of the Federal Farroupilha Institute – São Vicente do Sul Campus. Initially, the theme was planned and organized so that the materials could be developed following a timeline, the Big Bang Theory; afterwards, the materials were created so that the participants could visualize what was being discussed. With the materials ready, an exhibition space was created so that the external community could observe the exhibition and also interact with it. During the activity, it was possible to observe the curiosity and attention of each one who followed the exhibition, thus making it a very productive activity for the scholarship holders and also for the visitors. Finally, evolution is a subject considered by many authors as something difficult, this occurs due to several teaching difficulties such as very abstract contents, religious dogmas and even scientific denialism; however, from the didactic materials and the applied pedagogical action it was possible to relate that when we bring the theory closer to something visible, it is possible to generate more interest and curiosity, and, as a consequence, the improvement of the understanding of the theories involved.

Keywords: Didactic materials; Evolution; Pedagogical exhibition; Science Education; Teaching difficulties.

1 INTRODUÇÃO

A teoria da evolução é considerada um dos fundamentos da Biologia, constitui um dos eixos para a compreensão da diversidade da vida, dos processos de adaptação e das mudanças históricas que modificaram os organismos ao longo do tempo.

> [...] suspeitava que, se a evolução não fosse verdadeiramente importante para a visão que construímos do mundo, ela é então, minimamente importante para a compreensão de toda a Biologia e, por consequência, de todo conhecimento objetivo sobre a natureza viva, o que expõem a necessidade de se enfrentar o problema de seu ensino. (Rosa, 2018, p. 12).

O ensino da evolução fornece bases conceituais fundamentais além de contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico, para Oliveira, Menezes e Duarte (2019), a evolução biológica deveria ser vista como um componente de imprescindível compreensão, pois atua diretamente nas outras teorias da área das Ciências Biológicas. Ademais, a teoria evolutiva não se restringe a um conteúdo curricular, mas representa também um componente essencial para a formação cidadã dos alunos, uma vez que promove a assimilação sobre o lugar do ser humano na natureza e a importância da preservação.

Apesar da relevância do assunto, ainda existem muitos desafios relatados por professores em suas aulas de evolução. De acordo com Valença e Falcão (2012), existem alguns aspectos que dificultam o aprendizado sobre o evolucionismo, dentre eles destaca-se a teoria complexa, as crenças religiosas que diferem da teoria evolutiva e até mesmo a falta de materiais didáticos. Portanto, todos esses fatores reforçam a necessidade de estratégias didáticas e metodológicas que articulem teoria e prática, favorecendo a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes.

Diante disso, a utilização de materiais concretos e metodologias ativas pode se mostrar uma alternativa promissora para o ensino das teorias evolutivas. Recursos manipuláveis e visuais, aliados a propostas de caráter investigativo, permitem aproximar os alunos dos fenômenos biológicos e facilitar a compreensão de processos complexos como a evolução.

Com base nisso, foi desenvolvida e aplicada uma Mostra pedagógica sobre a Evolução e seus grandes marcos ao longo de bilhões de anos. A atividade foi realizada no Dia de Campus do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul e contou com a parceria do Programa de Educação Tutorial (PET Biologia). A atividade consistiu na criação e exposição de vários materiais didáticos que representavam diferentes períodos evolutivos formando uma linha do tempo desde o Big-bang até o início da humanidade, desta forma, foi possível que os alunos visitantes participassem de uma experiência interativa e reflexiva sobre o percurso histórico que nos conduziu até ao período atual.

2 METODOLOGIA

2.1 TIPO DE ESTUDO E ABORDAGEM

O presente trabalho relata a experiência vivenciada por estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que fazem parte do Programa de Educação Tutorial (PET Biologia). O relato de experiência aqui descrito usa de metodologia qualitativa e busca apresentar modelos didáticos relacionados a teoria da evolução e explorar as potencialidades destes materiais em uma ação de divulgação científica.

2.2 CONTEXTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

A atividade foi desenvolvida no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul, no Rio Grande do Sul, durante o evento “Dia de Campus”, que ocorre na Instituição, anualmente, e tem como objetivo apresentar para a comunidade local o Campus e os cursos ofertados. Durante o Dia no Campus os alunos do IFFar - SVS se dividem para atuarem como guias, laboratoristas, apresentadores e outras funções importantes para o funcionamento do evento e, desta forma, os bolsistas do PET Biologia, com o intuito de divulgar o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e o Campus, desenvolveram uma apresentação sobre a Teoria da Evolução para os visitantes que adentraram a área destinada ao Curso.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em conformidade com Nicola e Paniz (2016, p. 359):

> "Para que os alunos demonstrem maior interesse pelas aulas, todo e qualquer recurso ou método diferente do habitual utilizado pelo professor é de grande valia, servindo de apoio para as aulas" desse modo, um dos objetivos da exposição foi apresentar modelos didáticos que possam ser reproduzir e utilizados no Ensino de Biologia, em especial na temática evolução.

Assim, para a criação dos materiais didáticos, foram selecionados os principais acontecimentos evolutivos e organizados em linha do tempo horizontal.

O primeiro acontecimento selecionado foi o *Big Bang*, que segundo estudos ocorreu há aproximadamente 13,8 bilhões de anos atrás, e que foi ilustrado neste trabalho, a partir de um átomo, servindo para ilustrar como a explosão ocorreu a partir da energia comprimida de um ponto minúsculo e como a partir disso prótons e nêutrons se agruparam formando os primeiros núcleos atômicos. Em seguida, houve a formação das estrelas e galáxias que, na exposição, foi representada por uma estrela construída com papelão de reuso e papel machê.

Na sequência, a formação do Sistema Solar há 4,5 bilhões de anos, representado pela estrela Sol, que está no centro do Sistema Solar e foi construído com folhas de rascunho, cola e papel crepom, seguida pela formação do planeta Terra, formando o terceiro planeta em ordem a partir do Sol e que apresenta a vida na forma como conhecemos. Para essa representação, foram utilizadas folhas de rascunho para o formato de geóide e espuma vinílica acetinada (E.V.A) para os continentes.

As primeiras formas de vida existentes no planeta com datação aproximada de 3,5 bilhões de anos e conhecidas como coacervados foram demonstradas a partir de um modelo didático de uma bactéria, um organismo bastante simples formado apenas por uma célula procariótica. Nesse modelo, se utilizou uma garrafa de politereftalato de etileno (garrafa pet) para o formato cilíndrico, E.V.A para representar os flagelos e o ácido desoxirribonucléico (DNA). Na sequência, surgem as primeiras células eucariontes, representada por um modelo de célula vegetal construído com E.V.A e massa de modelar.

Durante o Período Cambriano, que ocorreu aproximadamente entre 584 a 485 milhões de anos atrás, surgiram os primeiros Vertebrados e para representar o período, foi construído um modelo de fóssil utilizando poliestireno expandido como base e E.V.A para o desenho do fóssil em alto relevo.

Já, para a colonização da Terra pelas plantas, que surgiram a partir das algas verdes em torno de 850 milhões de anos atrás e foram os seres autotróficos fotossintetizantes fundamentais para a produção de oxigênio e consequente explosão da biodiversidade do planeta, utilizou-se de uma planta ornamental para demonstração.

Em seguida, com os Vertebrados iniciando sua adaptação na Terra firme durante o Cambriano (525 milhões de anos), foi utilizado um peixe ósseo taxidermizado para demonstrar essa transição, seguido pela grande era dos dinossauros, período que costuma chamar atenção de crianças e adolescentes em aula. Para essa fase importante da evolução biológica, foram usados dinossauros de brinquedo como ilustração do período.

Por fim, o último material exposto foi uma pintura rupestre utilizando papel pardo e tinta guache vermelha, com o objetivo destacar as marcas deixadas pelo homem desde os primórdios da humanidade, que tem datação de aproximadamente 64 milhões de anos e foram criadas pelos Neandertais, homens considerados parentes próximos dos atuais *Homo sapiens*. A partir da pintura foi discutido como ocorreu a evolução dos hominídeos e quais foram os hominídeos já existentes até o período atual.

3 FIGURAS

Figura 1: alunos de Educação Básica visitando a mostra evolutiva no IFFar.



Fonte: Rafaela Corrêa Saldanha (2025)

Figura 2: comunidade visitando a mostra evolutiva no IFFar.



Fonte: Rafaela Corrêa Saldanha (2025)

Figura 3: Criança observando o material didático de uma bactéria.



Fonte: Rafaela Corrêa Saldanha (2025)

Figura 4: visitantes fotografando a mostra de materiais didáticos.



Fonte: Rafaela Corrêa Saldanha (2025)

Figura 5: dinossauros de brinquedo que representaram o período jurássico na exposição.



Fonte: Simone Medianeira Franzin (2025)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A exposição evolutiva, realizada em setembro de 2025, mostrou-se uma importante ferramenta capaz de despertar o interesse, a curiosidade e a participação dos alunos. Conforme a discussão trazida por Nicola e Paniz (2016), os métodos de ensino mais tradicionais são corriqueiros a vida do professor e do aluno, ao contrário de jogos, filmes, saídas de campo e demais materiais como os modelos didáticos que, por serem consideradas diferentes ferramentas de ensino, podem auxiliar no aprendizado, pois, como foi

possível visualizar na mostra, chama a atenção dos alunos quanto a importância do que está sendo trabalhado.

De acordo com Chaves, Moraes e Lira-da-Silva (2018), para a aceitação do tempo profundo e então da evolução, é necessário compreender a existência do ser humano no planeta Terra, que se restringe a apenas os últimos segundos da história geológica, portanto, conforme as autoras, é necessário uma mudança da concepção de mundo, o que conflita com dogmas religiosos e crenças pessoais. Nesse sentido, a organização temporal é um dos eixos centrais no ensino da evolução, deste modo, com relação a atividade, a exposição baseou-se nas eras geológicas e seguiu a linha temporal já conhecida cientificamente, a teoria do Big Bang, nome da rápida explosão que originou o mundo.

Desta forma, com relação a linha que se seguiu, foi possível analisar a atenção constante dos visitantes no que estava sendo apresentado, visto que, a apresentação era iniciada com um grupo por vez para que todos acompanhassem a apresentação desde o início da linha temporal.

Um dos principais desafios no Ensino da Evolução biológica de fato são as crenças religiosas, mas, sobretudo, a incapacidade em acreditar na Ciência e nos eventos sofridos pelo Planeta Terra.

> Muitas das dificuldades que impedem uma boa compreensão da seleção natural desenvolvem-se na infância, como parte de concepções alternativas de como o mundo é estruturado [...] Nesses casos, é bastante claro que simplesmente descrever o processo de seleção natural para os estudantes é ineficaz, sendo imperativo o confronto de concepções alternativas e conceitos científicos para que haja um conflito cognitivo que leve à necessidade da construção de um novo entendimento do processo (Araújo; Rosa, 2015, p. 5).

Nesse sentido, é necessário que o professor assuma, também como papel docente, o estímulo à procura de conhecimento por parte do aluno, que necessita criar autonomia e criticidade. Nessa perspectiva, aquilo que provoca o aluno, que lhe gera dúvidas e curiosidade pode ser um excelente método no ensino de evolução, pois, desse modo, o mesmo poderá desenvolver habilidades suficientes para quebrar as barreiras do negacionismo científico e religioso.

Dentre as dificuldades, a rejeição do conhecimento científico pela comunidade é uma das problemáticas relatada por alguns autores, assim como os conhecimentos oriundos de Universidades e Instituições de ensino. Nesse sentido, conforme Testoni, Linardi e Gouw (2025), as ações de extensão universitária podem ser um importante elo articulador entre as escolas de educação básica e a Universidade, desta forma, ações de extensão podem aproximar as duas comunidades e criar um ambiente propício à troca de saber sem que haja distinção de crenças e negacionismo.

Conforme os autores, observou-se um forte interesse do público, onde a extensão mostrou-se como ferramenta capaz de mediar os alunos e a comunidade ali presente na necessidade de compreender juntos os eventos evolutivos para que possamos compreender nossa própria evolução.

Ademais, além do espaço formativo para quem participou da ação, a atividade mostrou-se como uma ferramenta importante de formação docente aos bolsistas participantes. Para Kohler e Aroeira (2026), no cenário da Educação Superior brasileira, a extensão universitária vem adquirindo maior centralidade, ainda para as autoras, a extensão universitária é um espaço formativo privilegiado no desenvolvimento docente, em conformação a isso, a ação pedagógica contribuiu para a formação dos estudantes bolsistas, pois, exigiu planejamento, organização dos materiais , domínio do tema e interação com o público, desta forma, contribuindo com a formação mútua dos participantes.

5 CONCLUSÃO

A atividade de Mostra evolutiva desenvolvida pelo PET Biologia no Dia de Campus do IFFar - SVS pode ser considerada uma importante ferramenta na aproximação da comunidade externa ao Campus, visto que, por vezes, os visitantes embora moradores da cidade, ainda não reconheçam a Instituição como parte do município em que vive, e sim, façam distinção da comunidade acadêmica como pessoas que vivem a parte da realidade do município.

Além disso, foi possível analisar que, embora a Evolução seja uma temática bastante descrita como algo difícil e que alguns estudos demonstram como um conteúdo em que os alunos possuam baixo interesse, os materiais didáticos obtiveram um bom desempenho sendo capaz de atrair a atenção do público e envolvê-los no que estava sendo contado. Contudo, salienta-se que embora a atividade demonstre um bom engajamento, é um trabalho que necessita de muita dedicação e tempo hábil, desta forma, salientamos a necessidade de materiais didáticos pré desenvolvidos para que assim, práticas como essa se tornem presente na vida de professores e alunos da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leonardo Augusto Levison; ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Obstáculos à compreensão do pensamento evolutivo: análise em livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD 2012. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 581-596, 2015. Disponível em: https;//periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4330. Acesso em: 2 jun. 2026.

CHAVES, Rafaela Santos; MORAES, Simone Souza de; LIRA-DA-SILVA, Rejâne Maria. Definindo diretrizes para a elaboração de um produto educacional para o ensino de Tempo Geológico na Educação Básica brasileira. **Indagatio Didactina**, Aveiro, v. 11, n. 2, p. 673-690, 2018. Disponível em: https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/6535. Acesso em: 26 maio 2026.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2016. Disponível em: https://infor.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/InFor2120167 . Acesso em: 26 maio 2026.

NUNES, Rosana dos Reis Abrante. **Revisão bibliográfica sobre o uso de modelos didáticos no ensino de evolução**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto Federal do Espírito Santo, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/3185. Acesso em; 18 mar. 2026.

OLIVEIRA, Camila Laranjeira Costa de; MENEZES, Maria Cilene Freire de; DUARTE, Olívia Maria Pereira. O ensino da teoria da evolução em escolas da rede pública de Senhor do Bomfim: análise da percepção de professores de Ciências do Ensino Fundamental II. **Revista Exitus**, v. 7, n. 3, p. 172-196, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5531/553159951008/. Acesso em: 18 mar. 2026.

ROSA, Júlia Mazinini. **A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstreams/3a889ad8-1043-4358-b935-fcacb449254f/download . Acesso em: 19 mar. 2026.

SILVA, Ana Paula Bispo da. **Teoria da evolução**: representações de professores pesquisadores de Biologia e suas relações com o ensino médio. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10462. Acesso em: 19 mar. 2026.

TESTONI, Leonardo André; LINARDI, Patrícia Rosana; GOUW, Ana Maria Santos. Ensino de ciências e matemática em um programa extensionista: percepções de futuros professores. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, 2025. DOI: https://doi.org/10.24979/ambiente.vi.1672. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1672. Acesso em: 16 jun. 2026.

VALENÇA, Cristiana Rosa; FALCÃO, Eliana Brígida Morais. Teoria da evolução: representações de professores-pesquisadores de Biologia e suas relações com o Ensino Médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 11, n. 2, p. 471-486, 2012.

REUTILIZAÇÃO DE GARRAFAS PET COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE URUÇUÍ – PI

REUSE OF PET BOTTLES AS AN ENVIRONMENTAL EDUCATION PRACTICE AT THE STATE ELEMENTARY SCHOOL OF URUÇUÍ, PIAUÍ, BRAZIL

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-078

Izabel Maria da Silva Sousa
Licenciatura plena em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Uruçuí Piauí - PI, Brasil

Marco Aurélio da Silva Coutinho
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: drmarcoaureliocoutinho@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6703-2854

Jardes Figuerêdo do Rêgo
Doutor em Química pelo Instituto de Química da UNESP - Campus Araraquara
Professor EBTT de Química Instituto Federal do Maranhão, Campus Buriticupu
E-mail: jardes.figueredo@ifma.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0930923807805772
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8066-5077

Antônio Carlos dos Reis Filho
Mestre em Farmacologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Docente na Fundação Bradesco Teresina-Piauí, Atualmente Doutorando em Farmacologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
E-mail: carlosfilho_089@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3031454132305075
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7066-2806

Milton Batista da Silva
Doutor em Ciências com ênfase em Química Analítica (UFSCar)
Docente da Universidade Federal do Piaui (UFPI)
Coordenador do Curso de Lic. em Química-EAD
E-mail: nnotlim2025@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4056099092803481
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0115-010X

Fabio Adriano Santos e Silva
Doutor em Engenharia Agronômica pelo Instituto Federal do Piauí (IFGoiano),
Supervisor de Eixo AGRO, Secretaria Estadual do Piauí (SEDU-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: fabioagro13@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0671246282153160
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6440-179X

Wiury Chaves de Abreu
Docente de Química no (IFMA) Doutor em Química Inorgânica pela UFPI
Chefe do Departamento de Extensão e Relações Institucionais do IFMA Campus Timon
E-mail: wiury.abreu@ifma.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5621351995306236
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9889-7124

Marinaldo Sousa de Carvalho
Graduação em Licenciatura Plena em Quimica-UFPI; Mestre em Química Orgânica - UFMG; Doutor em Química Orgânica - Unicamp; Especialização em Energia Solar vinculado ao programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica - UFPI; Docente Associado III - Centro de Educação Aberta e à Distância - Universidade Federal do Piauí
E-mail: marinaldo@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0498158707980017

Maria das Dores Alves de Oliveira
Mestrado em Química
Universidade Federal do Piauí, UFPI, Brasil
E-mail: maralves013@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6110193599678434
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2847-6567

Florisvaldo Clementino Santos Filho
Mestre em Química pela Universidade Federal do Piauí
Docente da Universidade Federal do Piauí, Coordenador Centro de Educação Aberta e a Distância
E-mail: florisvaldosantos@ufpi.edu.br

Diniz Lopes dos Santos
Especialista em Geografia - Proteção Ambiental - (UFPI),
Especialista em Educação do Campo - Instituto Antonino Freire - (ISEAF), Especialista em PROEJA - (IFPI), Especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica - (IFPI)
Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI)
E-mail: dinizlopes@yahoo.com.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7324534099864039]

Patrick Wilson Soares Sales
Graduação em Licenciatura Plena em História (UESPI)
Especialização em Especialização em Docência do Ensino Superior (UESPI)
Especialização em Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFPI)
E-mail: patrickwssales@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1329969187217245

Leandro de Miranda Santos
Mestre em Ciência dos Matérias pela UFPI
Técnico de Laboratório do Departamento de Química da UFPI e Docente da Secretaria Municipal de Educação de Timon (SEMED- Timon)
E-mail: leandro.ufpi@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6593402382301329
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4980-2306

Alcides Alexandre Moreira Cruz
Graduado em Engenharia Mecânica - UFPI
Especialista em Engenharia e Gerenciamento de Manutenção
E-mail: alcidesalexandre2010@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6208520310582185

Eziel Cardoso da Silva
Doutorado em Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: ezielcardoso@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7996813724797159
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3187-1170

Jairton de Moura Alencar
Licenciatura em Química pela UFPI
Bacharelado em Farmácia pela UNINASSAU - Teresina
Mestre em Química – Área Físico-Química pela UFPI
Técnico de Laboratório do Departamento de Química da UFPI e Docente da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI)
E-mail: jairtonsimplicio@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4590622705000794

Resumo

Diante do problema do consumismo desenfreado e consequentemente o acúmulo e descarte errado dos resíduos sólidos, torna se necessário encontrar uma solução para amenizar e garantir uma melhor qualidade de vida para as gerações futuras, nesse sentido o presente artigo que tem como tema " Reutilização de Garrafas PET como prática de Educação Ambiental Na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Uruçuí – PI" visa mostrar as possibilidades de reutilização de garrafas pet como prática de educação ambiental para garantir um ensino aprendizagem de qualidade e sustentável, bem como conscientizar o alunado da importância quanto a preservação do meio ambiente. Assim foi realizado uma palestra on-line, devido a pandemia da covid-19 que se instaurou no mundo, sobre questões sociais, ambientais e econômicas, para ampliar e exercitar o raciocínio dos discentes, foi elaborado um questionário com os mesmos, afim de avaliar o grau de entendimento destes com relação a preocupação e proteção do meio ambiente. Desenvolvido todas essas atividades supracitadas, conseguiu-se perceber que alunos estão aptos para utilizar o conceito de reciclagem, sua importância para redução de resíduos sólidos plásticos e preservação do meio ambiente. O método adotado para atingir os objetivos do projeto, foi quantitativo com pesquisas bibliográficas, com os autores: Silva 2010, Zacarias 2020, Olivatto 2018, dentre outros que engendram a temática.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Garrafa Pet; Meio Ambiente; Reutilização.

Abstract

Faced with the problem of unrestrained consumerism and consequently the accumulation and wrong disposal of solid waste, it becomes necessary to find a solution to alleviate and ensure a better quality of life for future generations. PET as a practice of Environmental Education At the State Elementary School of Uruçuí - PI" aims to show the possibilities of reusing PET bottles as a practice of environmental education to ensure quality and sustainable teaching and learning, as well as making students aware of the importance of preservation of the environment. Thus, an online lecture was held, due to the covid-19 pandemic that took place in the world, on social, environmental and economic issues, to expand and exercise the students' reasoning, a questionnaire was prepared with them, in order to evaluate the degree of understanding of these regarding the concern and protection of the environment. Having developed all these activities mentioned above, it was possible to see that students are able to use the concept of recycling, its importance for reducing solid plastic waste and preserving the environment. The method adopted to achieve the project's objectives was quantitative with bibliographic research, with the authors: Silva 2010, Zacarias 2020, Olivatto 2018, among others that engender the theme.

Keywords: Environment; Environmental education; Pet bottle; Reuse.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o PET foi inserido na década de 1960, sendo utilizado na indústria do tecido, em de 1993 passou a ser utilizados como embalagens para os refrigerantes. É um material que pode ser reciclado muitas vezes, sem que se modifique sua qualidade. Após reciclado o polímero tereftalato pode ser utilizado na fabricação de cordas e fios de costura, bandejas, novas garrafas e até mesmo na confecção de tecidos e malhas de poliéster Romão (2009)

Devido ao aumento do consumo de alimentos industrializados, o volume de embalagens descartáveis de polietileno e tereftalato – PET, esses em especial, vem crescendo assustadoramente, e como consequência disso, problemas ambientais sob vários aspectos, devido ao descarte incorreto desses resíduos, é o que diz a Associação Brasileira do PET – ABIPET. Assim eliminar e minimizar a geração dos PETS, deve ser prioridade antes da preocupação com o seu destino. (ABIPET, 2021).

A reutilização deve coexistir com a redução, pois ambas condenam o consumismo. Reciclar é uma pratica que tem sua importância, pois diminui o volume de resíduo que iria para os lixões ou aterros ou ainda para as ruas e quando se reduz, gasta – se menos energia, menos água e necessita – se menos matéria prima para fabricação de novos produtos. Zacarias (2000). Vale lembrar, que a ideia da redução e reutilização é mais valiosa do ponto de vista ambiental, pois traz o conceito mais próximo de sustentabilidade, sendo que a reutilização empregada de forma criativa ainda serve de alternativa de

sustento, de forma digna, a parcela de trabalhadores informais (artesãos) e disseminação das possibilidades sustentáveis que gerem renda.

Diante da problemática ambiental causada pelo descarte incorreto de plásticos, uma saída para a degradação do meio ambiente seria a reciclagem e esta, surge como grande alternativa tecnológica reduzindo o volume a ser disposto (Cavalcanti,1998).

Assim permite o reaproveitamento dos resíduos que possuem valor econômico como matéria-prima, reincorporando-os ao processo produtivo, reduzindo o seu impacto ambiental.

De acordo com o site Ambiente Brasil 2021, os benefícios da reciclagem como forma de redução do volume de lixo coletado dos aterros sanitários, melhora sensivelmente a decomposição do material orgânico, gera grande economia de energia elétrica e de petróleo, pois a grande maioria os plásticos derivam do petróleo e que um quilo de plástico, por exemplo equivale a um litro de petróleo em energia.

A associação Brasileira de Indústria do Pet – ABIPET relata que a atividade de reciclagem do PET, alcança os três pilares do desenvolvimento sustentável que são os benefícios sociais, econômicos e ambientais, gerando renda com todo material coletado afirma ainda um terço do faturamento de toda a indústria Brasileira do pet provem da reciclagem e que por isso é uma atividade economicamente viável, pois gera impostos, empregos, renda além de contribuir diretamente com luta contra a degradação do meio ambiente.

Cavalcanti (1998) afirmou que todos tem a obrigação de redirecionar a produção e o consumo rumo à sustentabilidade, o que exige uma descontinuidade sistêmica do atual processo de uso-consumo, bem como a indução de um processo de aprendizagem social que permita as gerações atuais e as futuras viverem melhor, consumindo menos e regenerando mais a qualidade do nosso ambiente planetário.

Segundo Silva, (2007) a educação ambiental integra-se nos discursos e práticas de uma "educação global" para todos e durante toda a vida. E acrescenta que para a concretização de um modelo de desenvolvimento sustentável é fundamental que a educação ambiental se implique em projetos transcendentes de mudança pessoal e social.

Para que seja tratada, principalmente no universo escolar, é necessário que haja envolvimento não só dos integrantes da comunidade escolar, mas também dos membros da sociedade. O ambiente onde todas as pessoas vivem deve ser entendido como o meio ambiente delas. Existem ainda iniciativas não governamentais, e são estas que fazem importante papel na construção de mudanças de comportamento e atitudes sustentáveis (Vieira, 2011).

É interessante introduzir projetos de sensibilização para práticas de educação ambiental ainda na fase inicial do ensino fundamental pois, os conceitos ainda não estão formados contribuindo assim para a formação de cidadãos conscientes, possibilitando perceber, observar e analisar fatos e situações do ponto

de vista ambiental, de forma crítica para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida (Aguiar, 1998)

A Educação Ambiental como disciplina, ajuda na formação do cidadão de maneira tal que vai além da tradição do ensino, ela fomenta a participação da sociedade e comunidade escolar fazendo – os interagir e essa interação é necessária ao desenvolvimento (Rgiota, 2008).

Levando em consideração que a educação ambiental é o mecanismo para se efetivar uma mudança de atitude em prol da preservação do meio ambiente garantindo um planeta preservado para esta e para as próximas gerações, o objetivo deste artigo é aplicar um questionário na escola Pública de Ensino Fundamental tal afim de mensurar o grau de conhecimento dos corpo discente e ministrar uma palestra contribuindo assim para a construção de novos conceitos, formação de cidadãos conscientes, sensibilização da comunidade, apresentando alternativas de como explorar o potencial dos resíduos denominados PET que antes seriam descartados no meio ambiente causando maiores danos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PROBLEMÁTICA DO LIXO

Conhecer a necessidade da implementação da educação ambiental, para que ocorra uma mudança do pensamento sobre o descarte correto dos resíduos sólidos, bem como a implantação e elaboração de políticas públicas que sejam coerentes com o desenvolvimento sustentável é de extrema importância para preservação do meio ambiente.

Mesmo com toda a mídia brasileira divulgando dados sobre o aumento da reciclagem, o descarte incorreto dos resíduos é muito grande, visto que a produção desses materiais só aumenta, pois o desenvolvimento não pode parar em um país altamente capitalista, então a necessidade de matéria prima cresce e consequentemente a produção de lixo também, entramos assim num ciclo vicioso e somente o manejo correto desses resíduos poderia amenizar a poluição do planeta.

Segundo Olivatto 2018, o país que ocupa o 4º lugar na produção de lixo plástico no mundo é o Brasil, são cerca de 1 kg de resíduo plástico por pessoa por semana. Leite 2003, cita que o problema desse grande volume de lixo plástico gerado é o espaço que estes ocupam nos aterros sanitários, além de ser de difícil decomposição, o plástico ainda encarece a coleta seletiva frente ao grande volume que ocupa.

É dever de todos trabalhar para diminuição da produção de lixo, assim sendo torna – se necessário uma releitura do processo ensino aprendizagem, de forma que este possa ser ministrado tendo a preocupação com o meio ambiente uma de suas prioridades Manzini (2008).

2.2 O PLÁSTICO

Os plásticos são compostos formados pela união de macromoléculas que se juntam em forma de cadeia e são chamadas de polímeros que por sua vez são formados por moléculas menores chamadas de monômeros Gorni, 2003. O autor ainda afirma que dependendo da configuração dos polímeros, estes podem se dividir em termoplásticos, termorrígidos (termofixos) e elastômeros (borrachas).

Gorni, 2003, conceitua termoplásticos como plásticos em sua a maioria polímeros comerciais, que podem ser fundidos diversas vezes, solúvel em vários solventes e passível de reciclagem. Sobre os termorrígidos o autor relata sua rigidez, fragilidade e estabilidade perante variações de temperatura.

Sobre os polímeros classificados como elastômeros, Gorni, 2003 cita como exemplo a borracha e afirma que estes pertencente a uma classe intermediária entre os termoplásticos e os termorrígidos, assim, não são fundíveis, apresentam bastante elasticidade e não são rígidos como os termofixos.

2.3 POLIETILENO TEREFTALATO - PET

Segundo Teodosio, 2006 O PET ou Polietileno tereftalato chegou ao Brasil como uma novidade que traria inúmeras vantagens ao consumidor, no entanto, trouxe também o desfio da reciclagem. O autor ainda relata que nos últimos tempos houve um aumento na produção de garrafas PET devido a grande quantidade de marcas de refrigerantes no mercado, bem como pela entrada do plástico em novos segmentos alimentícios.

Segundo Guelbert, 2008 O PET é um polímero termoplástico formado pela reação entre o ácido tereftalato e o etileno glicol, originando um polímero termoplástico, utilizado na forma de fibras para produção de fibras e embalagens para bebidas.

A ABIPET - Associação Brasileira da Industria do PET, destina uma página inteira de seu site na internet para relatar os benefícios da utilização do PET como embalagem, dentre elas estão a possiblidade de reciclagem de 100% desse material plástico, e por isso o mesmo possui ótima performance ambiental, a ABIPET cita que as garrafas deste material plástico representam o mais moderno conceito de embalagem e oferecem inúmeros benefícios ao longo da cadeia de produção e consumo, como leveza, durabilidade, resistência, baixo custo de produção, excelente resistência química. No entanto, a própria AABIPET afirma que:

Todos os dias são descartadas embalagens de garrafas PET em grande volume e maneira inadequada que prejudica o meio ambiente. Assim a reciclagem e a reutilização desse material é uma boa solução para abrandar essa a poluição, com tudo os resíduos gerados neste processo também agridem o meio ambiente (ABIPET 2021)

Segundo Cycle (2013), O micro plástico é tão abundante que se acabou fazendo parte da cadeia,

pois plânctons e pequenos crustáceos se alimentam deles e se intoxicam, e por fim intoxicam os serem comidos por pequenos peixes. É um ciclo vicioso chegando aos grandes peixes, como o atum, e, finalmente ao próprio homem.

Mateus (2009), disserta sobre os benéficos e a necessidade da reciclagem, pois esta é uma atividade que preserva o meio ambiente e ainda pode gerar renda para a sociedade, por meio de trabalhadores de cooperativas de lixo reciclável, bem como o auxílio de grandes empresas cada vez mais estão investindo em sustentabilidade como por exemplo a logística revessa onde o material já utilizado retorna novamente para a cadeia produtiva, ao invés de poluir o planeta.

2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Capacitar e sensibilizar o cidadão para usufruir dos recursos naturais sem agredir ao meio ambiente e desenvolver técnicas e metodologias para formação de uma sociedade consciente, que realmente se preocupe com a preservação do planeta para essa e para as próximas gerações é conceito principal de educação ambiental (Silva,2010).

Vieira, 2011 Relata que muito se tem discutido sobre Educação Ambiental, e sobre o modo como os recursos naturais são utilizados causando problemas Ambientais. O autor fala ainda que foi realizada várias conferências com o objetivo de encontrar uma maneira para que o ser humano pudesse construir um pensamento crítico para assim produzir sem degradas.

Os princípios e objetivos da Educação Ambiental estão relacionados com os princípios gerais da Educação inseridos na Lei 9.394, de 20/12/1996 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases) Art. 32, II afirma que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante a compreensão do ambiente natural e social do sistema político.

A Educação Ambiental faz parte de uma educação para todos precisa ser ministrada por toda a vida Caride e Meira (2004). É necessário concordar com os autores, pois é preciso uma consciência ambiental mundial, para garantir uma vida de qualidade, para essa para as futuras gerações. Os estudiosos supracitados afirmam que só será atingido um modelo de desenvolvimento sustentável, quando a educação ambiental se conseguir uma mudança pessoal e social.

Reis (2004), afirma que para se alcançar a educação ambiental é preciso informação corretas sobre o meio ambiente acesso à informação é uma condição fundamental para a educação ambiental, pois esse tema abrange um leque de áreas de conhecimento e por isso as informações são de difícil entendimento. Afirma ainda que essas informações precisam ser utilizadas para formar cidadãos com consciência ambiental, pensantes e críticos. No entanto maior dificuldade é a realidade brasileira, essa está longe de atingir os padrões aceitáveis. O autor ainda relata que é necessário investimento em projetos de práticas de educação ambiental e as iniciativas não governamentais são de suma importância para mudar a realidade

do ensino já que estas atingem as camadas sociais mais pobres, mas esse público embora pequeno são agentes construtores e modificadores que caminham rumo a responsabilidade ambiental.

3 METODOLOGIA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental de Uruçuí - PI, atualmente oferta Ensino Fundamenta II em Regime Regular do 6º ao 9º ano e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas em anos anteriores, ofertou também a modalidade Ensino Médio. Esta escola é mantida pelo estado do Piauí a, através da Secretária Estadual de Educação, traz uma proposta pedagógica baseada na concepção teórica sociointeracionista, enfatiza a importância da interdisciplinaridade para o desenvolvimento dos educandos e utiliza como metodologia, o desenvolvimento de Projetos de Trabalho. Ela possui boa estrutura física, salas grandes e arejadas, área externa ampla. A capacidade de atendimento é de 300 alunos. A equipe de profissionais é formada por 40 funcionários, conforme suas atribuições.

3.1 A EXECUÇÃO DO PROJETO

Para a execução do projeto inicialmente foram feitas leituras de bibliografias afins e investigação do perfil socioeconômico do local a ser escolhido. Posteriormente, com a escolha da escola, foi feito o primeiro contato com a coordenação onde foi apresentada a proposta do projeto e aprovado por parte da coordenadora responsável. Ficou definida a data para apresentação do projeto, as palestras e aplicação do questionário.

3.2 ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

A fim de avaliar o grau de conhecimento dos participantes, foi elaborado um questionário investigativo quantitativo semi aberto contendo perguntas referentes ao conhecimento individual do corpo discente, a respeito do meio ambiente, atitudes de preservação e consciência ambiental, que seriam distribuídos a todos os participantes no primeiro contato. Conforme o (Quadro 1).

Quadro 1: Questionário investigativo 1 – Para você como é composto o meio ambiente?

2 - Qual conceito você daria para o termo Educação Ambiental?
3 - Você saberia dizer o que é a reutilização ou reciclagem de materiais?
4 - O que você acha que contribui para degradação do meio ambiente?
5 - Quais atitudes poderiam ser tomadas para diminuir essa degradação?
6 - Você conhece alguma prática de reutilização de materiais?
7 - Qual o seu grau de interesse a respeito de projetos de reutilização ou reciclagem de materiais?
8 - Você estaria disponível em aprender técnicas de reutilização ou reciclagem de materiais?

Fonte: Próprio Autor (Sousa 2021)

3.3 PALESTRA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

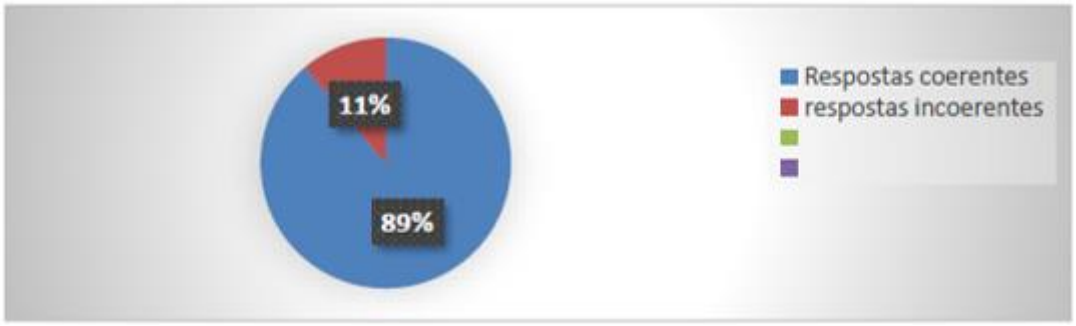
Depois de recolhido o questionário investigativo semi aberto, foi apresentado aos presentes uma palestra de aproximadamente 50 minutos de duração, foi gravada e enviada via grupo WhatsApp para o corpo discente e docente da Escola cujo conteúdo dissertou sobre:

- Meio ambiente um dever e um direito de todos;
- Danos ambientais causados pelo descarte incorreto de garrafas pet;
- Importância da Reciclagem;
- Como reutilizar garrafas pet;

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devido a Pandemia causada pelo novo Coronavírus, num primeiro momento foi enviado via WhatsApp um questionário ao público que participou da palestra, foram um total de 20 pessoas entre funcionários da escola, pais e alunos. Em relação à pergunta sobre o conceito de meio ambiente, 16 pessoas (89%) responderam com clareza que era composto por toda a vegetação, animais, micro-organismos, solo, rochas, atmosfera, somente 4 pessoas (11%) não responderam com clareza. A facilidade com que a maioria dos participantes responderam sobre a composição de meio ambiente, mostra que os participantes conseguem formular conceitos aprendidos em sala de aula.

Figura 1: Como é composto meio ambiente.

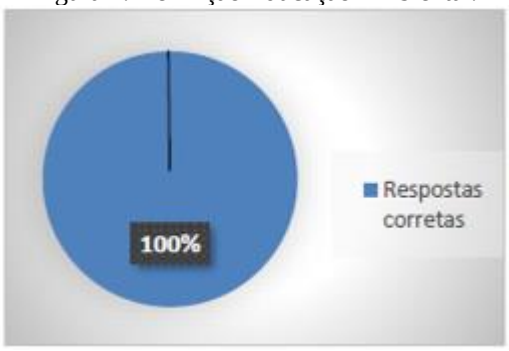


Fonte: Próprio autor (Sousa 2021).

A lei Federal nº 6.938/81 disserta sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no Art. 3º, I, conceitua meio ambiente tal qual os participantes relataram.

Na pergunta de número 2 sobre o conhecimento acerca da definição de Educação Ambiental (100%) a totalidade dos participantes demonstraram ter conhecimento do conceito. Puderam citar a lei 9.795/99, Art. 1º que conceitua educação ambiental.

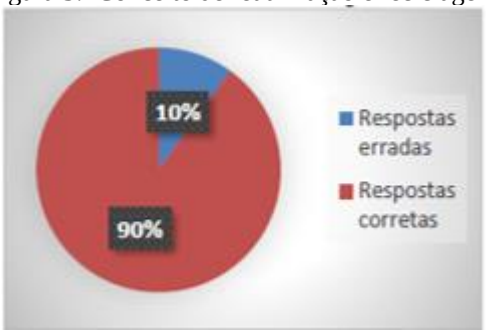
Figura 2: Definição Educação Ambiental.



Fonte: Próprio autor (Sousa 2021).

Quando questionado se os entrevistados saberiam responder sobre o que é reutilização ou reciclagem de materiais na pergunta 3, 90% dos participantes (18 alunos) mostraram boa assimilação sobre o conceito e 10% (2 alunos) mostraram dificuldade sobre falar do assunto. Nota – se, portanto, que a escola ela vem trabalhando os conceitos de reciclagem e reutilização.

Figura 3: Conceito de reutilização e reciclagem.

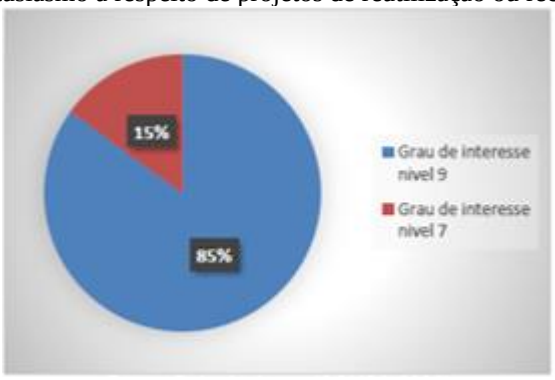


Fonte: Próprio autor (Sousa 2021).

Na pergunta de número 4 e número 5 quando questionados sobre quem você acha que contribui para degradação do meio ambiente e o que poderia ser feito para que diminuir essa degradação, foi unanime as respostas. Todos responderam que o que mais agride o meio ambiente é ação do homem como por exemplo o desmatamento para produção agrícola e a poluição atmosférica causadas pelas indústrias. Puderam ainda dar exemplos de como combater essas degradações com uma produção agrícola consciente preservando as áreas de reservas ecológicas e também um trabalho de gestão ambiental nas grandes indústrias, frisaram ainda que o simples fato de colocar filtros nas chaminés das indústrias já amenizaria a poluição.

A pergunta de número 7 que falava sobre o grau de entusiasmo a respeito de projetos de reutilização ou reciclagem de materiais, 85 % dos entrevistados 14 responderam que de 0 a 10 o grau seria 9 e 15% respondeu que o grau de interesse era 7. Numa média de 0 a 10 o grau ou nível de interesse ficar entra 9 e 7 é claro que a escola está atingindo o maior número de pessoas com o trabalho de Educação Ambiental.

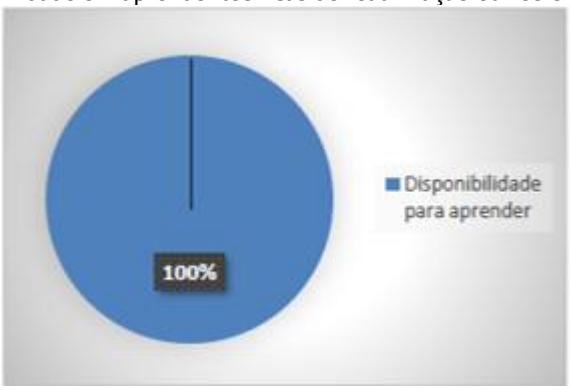
Figura 4: Grau de entusiasmo a respeito de projetos de reutilização ou reciclagem de materiais.



Fonte: Próprio autor (Sousa 2021).

Quando perguntado aos participantes sobre a disponibilidade em aprender técnicas de reutilização ou reciclagem de materiais que pudessem gerar benefícios aos mesmos bem como sua família, pergunta de número 8, 100% dos entrevistados responderam que tinham total disponibilidade, visto a importância de se reutilizar e reciclar materiais que poderiam ir para o lixo e poluir o meio ambiente.

Figura 5: Disponibilidade em aprender técnicas de reutilização ou reciclagem de materiais.



Fonte: Próprio autor (Sousa 2021).

O público alvo da entrevista entendeu o dever de cada pessoa em cuidar do meio ambiente.

5 CONCLUSÃO

Partindo do princípio que é de extrema importância e necessidade encontrar alternativas para diminuir a quantidade lixo gerado bem como dar um destino correto as esse resíduo solido, e que para isso aconteça é imprescindível educar a população com relação á não degradar, não poluir e trabalhar uma consciência ambiental para se ter um planeta limpos para essa e para próximas gerações, o trabalho desenvolvido vem alicerçar e fundamentar os conceitos de meio ambiente, reutilização, reciclagem e educação ambiental.

Foi possível vivenciar que o tema meio ambiente é trabalhado e incentivado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental, é notório a integração do alunado com as práticas de educação ambiental e esse conteúdo é ministrado nas disciplinas curriculares, havendo assim a interdisciplinaridade.

Os alunos da escola passam agora a serem multiplicadores de atitudes ecologicamente corretas pois o objetivo da educação ambiental é contribuir para que a sociedade tenha e exerça uma postura consciente com relação ao seu meio ou seja, a escola, a rua, o bairro, a cidade e sua casa, o planeta.

REFERÊNCIAS

ABIPET, Disponivel em http://www.abipet.org.br/. Acesso 19 Fev2021.

AMBIENTE BRASIL, Disponivel em https://noticias.ambientebrasil.com.br/redacao/traducoes/2021/07/10/171843-o-oceano-esta-cheio-de-pequenas-particulas-de-plastico-encontramos-uma-maneira-de-rastrea-las-com-satelites.html. Acesso 12Jul2021,

AGUIAR, A.; PHILIPPI Jr. **Reciclagem de Plásticos de Resíduos Sólidos Domésticos**: problemas e soluções. São Paulo: FSP/ USP, 1998. 19p.

Brasil. Lei 9.394, de 20.12.1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DOU 23.12.1996.

CARIDE, J. A., e MEIRA, P. (2004): **Educação ambiental e desenvolvimento humano**, Lisboa, Instituto Piaget. 16

CAVALCANTI, J. E. A década de 90 é dos resíduos sólidos. **Revista Saneamento Ambiental** – nº. 54, p. 16-24, nov./dez. 1998.

EQUIPE Ecycle – **Os oceanos estão virando plástico**. Disponível em: http://www.ecycle.com.br/component/content/article/35-atitude/1259-os-oceanos-estao-virando-plastico.html Acesso em: 11/02/2021

FORMIGONI, Alexandre, CAMPOS, Ivan Pérsio de Arruda. **Reciclagem de PET no Brasil**. Universidade Estadual Paulista – UNESP 2006.

MANZINI, E. "**Design para a inovação social e sustentabilidade**". Cadernos do Grupo de Altos Estudos, Programa de Engenharia de Produção da Coppe/UFRJ, Rio de Janeiro, vol. I, 2008. MANZINI.

MATEUS, Alfredo G. **Meio Ambiente e Ecologia** 1ed. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

OLIVATO, G. P. et al. Microplásticos: Contaminantes de Preocupação Global no Antropoceno. **Revista virtual de química**. Niterói: Editora Rvq, v. 10, n. 6, p. 1968-1989, dezembro, 2018.

OLIVEIRA, W. E. Resíduos sólidos e poluição ambiental. **Revista DAE** 101/52, 1975. Disponível em http://revistadae.com.br/artigos/artigo_edicao_101_n_324.pdf

SILVA. A. V. **A relação entre a educação ambiental formal e não formal**: um estudo de caso do parque natural municipal da Taquara e as escolas do Entorno. 2007.74f. Monografia (graduação licenciatura em Geografia) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, RJ. 2007.

REIS, M. F. C. **Educação Ambiental, natureza, razão e história** Campinas: Autores Associados, 2004.

RGIOTA, M. **O que é educação ambiental**, Coleção: os primeiros 292 passos. Brasiliense, São Paulo, 2008.

ROMÃO, W. et al. - **PET**: Uma revisão sobre os processos de síntese, mecanismos de degradação e sua reciclagem, Instituto de Química – UNICAMP 2009.

SANTOS, E. T. A. **Educação ambiental na escola**: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio. Monografia (Pós-Graduação em Educação Ambiental). Rio grande do Sul: (UFSM), 2007.

VIEIRA, E. R. **Educação Ambiental e a questão do lixo em uma escola pública municipal de Juiz de Fora**: contribuições do projeto Rota Verde. Rio de Janeiro, 2011.

ZACARIAS, Rachel. **Consumo, lixo e educação ambiental**: uma abordagem crítica. Juiz de Fora: Feme, 2000

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

ASSESSMENT OF LEARNING IN ELEMENTARY SCIENCE EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-079

Maria de Nazaré Barbosa de Araujo
Licenciatura plena em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Uruçuí Piauí - PI, Brasil

Marco Aurélio da Silva Coutinho
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: drmarcoaureliocoutinho@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6703-2854

Jardes Figuerêdo do Rêgo
Doutor em Química pelo Instituto de Química da UNESP - Campus Araraquara
Professor EBTT de Química Instituto Federal do Maranhão, Campus Buriticupu
E-mail: jardes.figueredo@ifma.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0930923807805772
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8066-5077

Antônio Carlos dos Reis Filho
Mestre em Farmacologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Docente na Fundação Bradesco Teresina-Piauí, Atualmente Doutorando em Farmacologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
E-mail: carlosfilho_089@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3031454132305075
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7066-2806

Milton Batista da Silva
Doutor em Ciências com ênfase em Química Analítica (UFSCar)
Docente da Universidade Federal do Piaui (UFPI)
Coordenador do Curso de Lic. em Química-EAD
E-mail: nnotlim2025@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4056099092803481
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0115-010X

Fabio Adriano Santos e Silva
Doutor em Engenharia Agronômica pelo Instituto Federal do Piauí (IFGoiano), Supervisor de Eixo AGRO, Secretaria Estadual do Piauí (SEDU-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: fabioagro13@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0671246282153160
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6440-179X

Wiury Chaves de Abreu
Docente de Química no (IFMA), Doutor em Química Inorgânica pela UFPI
Chefe do Departamento de Extensão e Relações Institucionais do IFMA Campus Timon
E-mail: wiury.abreu@ifma.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5621351995306236
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9889-7124

Marinaldo Sousa de Carvalho
Graduação em Licenciatura Plena em Quimica-UFPI; Mestre em Química Orgânica - UFMG; Doutor em Química Orgânica - Unicamp; Especialização em Energia Solar vinculado ao programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica - UFPI; Docente Associado III - Centro de Educação Aberta e à Distância - Universidade Federal do Piauí
E-mail: marinaldo@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0498158707980017

Maria das Dores Alves de Oliveira
Mestrado em Química
Universidade Federal do Piauí, UFPI, Brasil
E-mail: maralves013@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6110193599678434
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2847-6567

Florisvaldo Clementino Santos Filho
Mestre em Química pela Universidade Federal do Piauí
Docente da Universidade Federal do Piauí, Coordenador Centro de Educação Aberta e a Distância
E-mail: florisvaldosantos@ufpi.edu.br

Diniz Lopes dos Santos
Especialista em Geografia-Proteção Ambiental - (UFPI)
Especialista em Educação do Campo - Instituto Antonino Freire - (ISEAF) Especialista em PROEJA - (IFPI), Especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica - (IFPI)
Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI)
E-mail: dinizlopes@yahoo.com.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7324534099864039]

Patrick Wilson Soares Sales
Graduação em Licenciatura Plena em História (UESPI)
Especialização em Especialização em Docência do Ensino Superior (UESPI)
Especialização em Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFPI)
E-mail: patrickwssales@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1329969187217245

Leandro de Miranda Santos
Mestre em Ciência dos Matérias pela UFPI
Técnico de Laboratório do Departamento de Química da UFPI e Docente da Secretaria Municipal de Educação de Timon (SEMED - Timon)
E-mail: leandro.ufpi@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6593402382301329
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4980-2306

Alcides Alexandre Moreira Cruz
Graduado em Engenharia Mecânica - UFPI
Especialista em Engenharia e Gerenciamento de Manutenção
E-mail: alcidesalexandre2010@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6208520310582185

Eziel Cardoso da Silva
Doutorado em Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: ezielcardoso@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7996813724797159
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3187-1170

Jairton de Moura Alencar
Licenciatura em Química pela UFPI
Bacharelado em Farmácia pela UNINASSAU - Teresina
Mestre em Química – Área Físico-Química pela UFPI
Técnico de Laboratório do Departamento de Química da UFPI e Docente da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI)
E-mail: jairtonsimplicio@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4590622705000794

Resumo

A avaliação da aprendizagem é compreendida como uma atividade cotidiana, contínua e colaborativa, desenvolvida entre professores e alunos durante o processo de construção do conhecimento científico. Fundamentados em uma concepção dialética do conhecimento, questionamos a avaliação exclusivamente classificatória, ainda predominante em muitas escolas, por estar centrada na atribuição de notas e na seleção dos estudantes. Em contraposição, propomos uma prática avaliativa de caráter formativo, reflexivo e participativo, na qual a crítica ocupe lugar central na relação entre professor, aluno e conhecimento. Nessa perspectiva, a avaliação deve acompanhar a aprendizagem, identificar dificuldades, orientar intervenções pedagógicas e favorecer a construção e a ressignificação dos saberes.A aplicação dessa concepção no ensino tem apresentado resultados positivos, como maior participação dos alunos nas aulas, ampliação da capacidade crítica, melhoria na qualidade das discussões e desenvolvimento de um ensino mais significativo e coerente com as necessidades dos estudantes. Entretanto, a principal dificuldade observada consiste em romper a associação estabelecida entre a realização das atividades escolares e a atribuição de notas, uma vez que os alunos ainda se encontram fortemente condicionados pela cultura da avaliação classificatória. Assim, torna-se necessário promover mudanças graduais nas práticas pedagógicas e na compreensão da comunidade escolar, fortalecendo a avaliação como instrumento de aprendizagem, diálogo, autonomia e transformação educacional.

Palavras-chave: Aprendizagem; Avaliação; Prova.

Abstract

Learning assessment is understood as an everyday, continuous, and collaborative activity carried out by teachers and students throughout the process of constructing scientific knowledge. Grounded in a dialectical conception of knowledge, we question the exclusively summative and classificatory assessment practices that still prevail in many schools, as they focus primarily on assigning grades and ranking students. In contrast, we propose a formative, reflective, and participatory assessment approach in which critical thinking plays a central role in the relationship among teachers, students, and knowledge. From this perspective, assessment should monitor learning, identify difficulties, guide pedagogical interventions, and foster the construction and reinterpretation of knowledge.The implementation of this approach in teaching has produced positive results, including greater student participation in class, enhanced critical-thinking skills, improved quality of discussions, and the development of teaching practices that are more meaningful and responsive to students' needs. However, the main challenge observed is breaking the association between completing school activities and receiving grades, since students remain strongly influenced by a culture of classificatory assessment. Therefore, gradual changes in pedagogical practices and in the school community's understanding of assessment are necessary, strengthening its role as an instrument for learning, dialogue, autonomy, and educational transformation.

Keywords: Evaluation; Learning; Proof.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute sobre avaliação de aprendizagem escolar como um componente do processo educativo que tem como finalidades orientar o ensino e facilitar a aprendizagem das ciências. Compreendemos que o ensino tem como objetivo facilitar a aquisição de conhecimento pelos alunos. O ensino se realiza quando alunos e professores atingem a harmonia acerca do assunto proposto. Esse processo requer que o professor avalie se os significados que os alunos estão captando são aqueles planejados para serem aprendidos, e os alunos devem avaliar se estão captando os significados propostos pelo professor elaborando sua própria critica. Nesta concepção de ensino, professor e alunos necessitam avaliar continuamente o conhecimento que circula em aula para estabelecer os patamares de entendimento. Assim, o ato de avaliar constitui a essência do ensino.

Após o ensino, pode acontecer a internalização dos significados captados, gerando Aprendizagem. É tarefa dos alunos, além de analisar as possíveis relações entre conhecimento novo e conhecimento prévio,

avaliar o potencial dos significados que resulta na sua interação com o ambiente social e natural, para poder decidir sobre sua aprendizagem. A avaliação é também à a essência aprendizagem.

Desse modo, seria de esperar que a avaliação escolar fosse uma atividade cotidiana de colaboração entre professores e alunos na busca do conhecimento, mais não é o que acontece. O processo avaliativo empregado nas escolas é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem" (Luckesi, 1997: 18) e assim, mais afasta que aproxima os alunos do estudo.

Acredito que a avaliação deve ser discutida e reelaborada diariamente na sala de aula, de modo a ampliar a eficácia do ensino e ajudar no esclarecimento dos significados, produzindo razões para a aprendizagem.

Frente a pressupostos, observemos a evolução educacional, suas progressões dentro das metodologias de ensino e, até mesmo, nas concepções dos processos de ensino e o aluno em seu contexto individual através de sua vivência social, histórica e cultural, além de seu desenvolvimento de raciocínio. Com isto, a avaliação deve tornar-se mais do que somente um instrumento de classificação, de conhecimento técnico e focado no que o aluno soube ou não responder.

A partir de pressupostos, realizemos, assim, uma revisão bibliográfica de autores como Cipriano Luckesi (2000, 2002, 2003, 2004, 2005), Jussara Roffmann (1994), Philippe Perrenoud (1986), Mary Stela Chueiri (2008) e Regiane Bertagna (2006), que analisaram, discutiram, pesquisaram e explanaram fundamentações quanto à avaliação e todo o processo que a acompanha em suas diferentes metodologias.

Deste modo, uma avaliação que se fundamentou no certo ou errado, sem considerar toda a análise realizada pelo próprio aluno e, também, qual a base em que este se instituiu para encontrar a resposta proposta, torna-se um método incompleto de análise do conhecimento adquirido pelo educando ou, até mesmo, de como a metodologia abordada pela instituição ou pelo próprio educador pode estar influenciando o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de seus alunos.

2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação permeia a constituição da sociedade desde registros antigos da evolução do homem, visto que sempre estivemos sendo classificados por algum critério pela estética, pela etnia, por profissões ou por outros pressupostos impostos pela sociedade em que vivemos.

Colocação essa que se pode, ser vista através de Chueiri (2008, p. 54), onde a autora afirma que

> "[...] na China, três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército". Assim, percebe-se que tal critério também é adotado no ambiente escolar, pois ao padronizarmos nossas políticas educacionais através de práticas com valores e normas, fazendo com que esta esteja ligada diretamente, em uma forma implícita ou explícita, à pratica pedagógica adotada pela instituição e, deste modo, caracterizando-se uma prática educacional formalizada e organizacional (Chueiri, 2008, p. 53), vemos uma prática exposta de critérios avaliativos.

Sabe-se que a avaliação não constitui-se somente a um conceito teórico ou que esteja ligada diretamente aos processos educacionais, mas sim ser pertencente à processos de formações, a concepção de educação, de sociedade. Ainda como uma prática pedagógica, o professor não deve se abster de seu papel como avaliador no processo de ensino e de aprendizagem, de forma que este instrumento torne-se um elemento presente em seu cotidiano, assim como afirma Chueiri:

> [...] a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica. (2008, p. 52)

Vemos então que a relação da prática pedagógica do educador está diretamente ligada ao processo de avaliação e, assim, influenciando diretamente no contexto de ensino e de aprendizagem, o que resultara nas habilidades, comportamentos e concepções de seus educandos, onde deve-se enfatizar que: Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. (Chueiri, 2008, p. 52)

Mas, para compreendermos melhor o papel do educador na condição de avaliador, analisemos previamente a concepção de "avaliação" e quais suas concepções ao longo do tempo, iniciando seus primeiros registros, no Brasil, entre os séculos XVI e XVII, usando para tal analise a proposta de Chueiri (2008) em seu estudo da avaliação educacional, onde a classificou em 4 fases: "examinar para avaliar", "medir para avaliar", "avaliar para classificar" e ""avaliar para qualificar".

Em seu primeiro conceito, a autora defende que ainda nos dias de hoje, as escolas mantem a prática de exames como medida de avaliação de seus alunos, ocasionando assim a sistematização do classificar, reconhecer o certo e o errado sem a análise do contexto em que o aluno propôs aquela resposta, sendo assim, denominada de "examinar para avaliar" o desempenho do educando (Chueiri, 2008, p. 54).

Vinculado a este conceito, temos Luckesi (2003, p. 11) afirmando que o exame tornou-se a metodologia embasada para uma avaliação de aprendizagem escolar, denominando-a como a "Pedagogia do Exame", e que este tipo de prática se mantém presente até mesmo em questões nacionais, como por exemplo o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), reforçando que o exame é mais importante do que a avaliação de aprendizagem.

Este tipo de "pedagogia" também nos trouxe regras específicas, do qual Luckesi (2000) nos cita:

> [...] lá está normatizado que no momento das provas, os alunos não poderão solicitar nada que necessitem nem aos seus colegas nem àquele que toma conta da prova; não deverão sentar-se em carteiras conjugadas, porém se isso ocorrer, dever-se-á prestar muita atenção nos dois alunos que estiverem sentados juntos, pois que caso as respostas às questões dos dois sejam iguais, não se saberá quem respondeu e quem copiou; o tempo da prova deverá ser estabelecido previamente e não se deverá permitir acréscimos de tempo, tendo em vista algum aluno terminar de responder a sua prova pessoal; etc... (p. 1)

Podemos perceber, então, que o conceito de exame está diretamente ligado à prática de educadores ainda nos dias de hoje, visto que, para muitos, esta forma de avaliação torna-se necessária para um desenvolvimento de critérios que são observados em uma outra percepção dos nossos conceitos acerca desta ferramenta, apontado por Luckesi (2000):

> [...] se um aluno, num dia de prova, após entregar a sua prova respondida ao professor, der-se conta de que não respondeu adequadamente a questão 3, por exemplo, e solicitar ao mesmo a possibilidade de refazê-la, nenhum dos nossos professores, hoje atuantes em nossas escolas, permitirá que isso seja feito; mesmo que o aluno nem tenha ainda saído da sala de aulas. (p. 3)

Assim, une-se ao conceito anterior, um processo que teve início nos Estados Unidos por Thorndike, onde se foi estudado e aplicado que a avaliação pode-se ser medida e, com isso, a possibilidade de realizar padronizações no conceito de como deve-se ser um aluno, ou seja, avaliar como este deve se comportar e qual seu nível de aprendizagem, deste modo Chueiri afirma que: “essa possibilidade de mensuração de comportamentos por meio de testes propiciou a expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação” (2008, p. 55).

Percebemos que a concepção de “medir para avaliar” esteve intimamente interligada ao processo educacional, visto que utilizamos os exames para medir o quão o aluno encontra-se capacitado ou não para novos conhecimentos ou se necessita de uma recuperação de conhecimentos.

Tal conceito foi fortificado no período do ensino tecnicista, do qual sempre esteve disposto da avaliação como uma forma de quantificar a aprendizagem de seu aluno e, assim, torna-lo apto para exercitar determinada função, como afirmado por Caldeira (1997, p. 53):A Pedagogia Tecnicista busca sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental. Esta sempre buscou adquirir o “status” de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas. (*apud* Chueiri, 2008, p. 55)

Portanto, compreende-se que o medir não somente determina o comportamento daquele que está sendo avaliado, mas também quantifica sua aprendizagem e, assim, busca a razão dos resultados obtidos com o exame que ali foi aplicado.

Vemos que tal conceito encontra-se fortemente ligado a concepção de avaliação adotada por escolas e, também, por aqueles que as aplicam, ou seja, os professores. Consideremos, então, que este sujeito impõe forte interferência em resultados, visto que é imposto uma subjetividade que possa ou não intervir ao resultado final .

Com a união de ambos os conceitos de avaliação, entramos em um dos conceitos mais tradicionais que a escola utiliza-se da avaliação: a classificação. Sendo esta uma forma da escola hierarquizar seus alunos, afirmar quem encontra-se apto ou não a continuar sem uma intervenção, como descrito por Perrenoud (1999, p. 11):A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (apud Chueiri, 2008, p. 11, grifo do autor)

E é a partir deste âmbito que o "avaliar para classificar" une-se aos conceitos anteriores, onde o exame torna-se necessário para que se possa medir o desempenho comportamental e da aprendizagem do aluno, para que assim conceda uma certificação, ou seja, classifica-o como alguém qualificado para prosseguir com sua vida acadêmica, profissional e, até mesmo, pessoal.

Porém, nota-se uma ineficiência do processo de certificação, como apontado por Perrenoud (1999, p. 13), onde declara que:Uma certificação fornece detalhes dos saberes e competências adquiridos e do nível de domínio precisamente adquirido em cada campo abrangido. Ela garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente "o que é necessário saber" para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão (...). (*apud* Chueiri, 2008, p. 57)

Assim, em contrapartida as concepções anteriores, na década de 1960 passou-se a surgir críticas quanto a estas formas avaliativas, visto que o fracasso escolar passou a ser perceptível e questionado, avançando estudos de uma forma qualitativa de avaliação, onde Saul (1988, p. 46) no traz: Há uma preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longo prazos, explícitos e ocultos, o que reques uma mudança de orientação, uma troca de polo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo. (*apud* Chueiri, 2008, p. 59)

Com isto percebemos que a avaliação deixa de ser um fim e torna-se um meio, ou seja, abandona a visão de uma forma de medição, de classificação, adotado somente ao final de todo o processo e integra-se a todo o contexto de aprendizagem, tomando formas distintas, avaliando o aluno como um contexto de âmbitos diferenciados e como isto resultará em sua vida pessoal e profissional, como exposto por Esteban (2003, p. 26):A avaliação qualitativa tenta responder a imposição de a avaliação qualitativa apreender a

dinâmica e a intensidade da relação aprendizagem-ensino, porém articulado por princípios que sustentam o conhecimento-regulação-mercado, estado e comunidade. (*apud* Chueiri, 2008, p. 59-60, grifo do autor)

Deste modo, percebemos que a "avaliação para qualificar" preocupa-se com o desenvolvimento do aluno como um cidadão pleno, ou seja, capaz de desenvolver seu papel no exercício da cidadania, do trabalho e do convívio em sociedade, onde Luckesi (2004) nos define:O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. (p. 4)

Porém, muitas escolas interpretam de forma errônea o conceito da avaliação qualitativa, impondo um sistema classificatório e, assim, fundamentando seu conceito em um processo que apresenta ser diferenciado, porém, seu fim se mantém em outras concepções, como apontado por Esteban (2001, p. 122):

> [...] Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas. (*apud* Chueiri, 2008, p. 60)

Nota-se então a necessidade de abordar a avaliação num conceito qualitativo, ou seja, compreender este processo como um ato reflexivo, uma ferramenta de trabalho para desenvolver o educando e não ocasionar uma classificação e, automaticamente, uma exclusão.

2.1 SIGNIFICADO DE AVALIAÇÃO

Na prática o que significa avaliação educacional?

Entenda a aplicação dos princípios de acordo com a lei de diretrizes e bases da educação:

- O princípio de diagnóstico da avaliação de aprendizagem é saber o nível atual de desempenho do aluno;
- O princípio da qualificação da avaliação de aprendizagem é a etapa de reflexão e comparação com aquilo que é necessário ensinar no processo educacional;

- O princípio processual e formativo da avaliação de aprendizagem na prática são as etapas de planejar atividades, sequências didáticas, projetos de ensino e aplicar os instrumentos avaliativos em cada uma destas etapas. E direcionar ações que possibilitem atingir os resultados de ensino-aprendizagem.

O que muitos professores confundem é o uso dos instrumentos de avaliação como a aplicação de provas e exames com o processo e gestão da aprendizagem dos alunos.

A prova é somente uma formalidade do sistema escolar, uma ferramenta, ela sozinha não deve ser usada como avaliação, mas como uma parte do processo, que tem início, meio e fim.

O educador não pode simplesmente usar os instrumentos para avaliar e se esquecer de realizar o acompanhamento do aluno para verificar se está ou não aprendendo.

É bastante comum os professores usarem os instrumentos de forma pontual, por exemplo, ao final de um bimestre e no fechamento do semestre sem realizar o acompanhamento do início ao fim.

O que pode implicar no erro de aplicar o exame de nota para classificar o aluno e rotular os que aprenderam e os que não aprenderam de acordo com um critério e patamar. O que não significa que o aluno que foi classificado com uma nota abaixo de um patamar não tenha aprendido os conceitos e práticas daquela disciplina. Para não cometer esse erro é importante entender os tipos de avaliação e como aplicá-los no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 TIPOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com os estudos de Bloom (1993) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica, formativa, somativa, escrita e colaborativa. Entenda cada tipo:

2.2.1 Avaliação Diagnóstica

Esse tipo de avaliação tem o objetivo de garantir o controle da sistemática de ensino e aprendizagem no decorrer do ano letivo. É importante realizá-la no inicio do ciclo de estudos. Basicamente, o diagnóstico é feito por questionamentos específicos , que em seguida serão analisados e transformados em dados para o professor. Esses dados ajudarão nos ajustes de planejamento das aulas e métodos. Ou, ainda, encaminhar determinados estudantes aos cuidados de outros especialistas, como fonoaudiólogos, psicólogos e outros, de acordo com as suas respectivas necessidades.

O objetivo geral desse tipo de avaliação é levar à investigação sobre o andamento da turma no decorrer do ano letivo, além de verificar pontos fortes e pontos fracos que devem ser trabalhados em sala de aula. Basicamente, o diagnóstico traz entendimento sobre quais as estratégias funcionam e quais devem ser repensadas.

2.2.2 Avaliação Formativa

Essa avaliação serve para informar ao professor, e também ao aluno e seus responsáveis, sobre os resultados de aprendizagem. Nessa etapa avaliativa as tarefas do cotidiano é que dão as respostas mais pontuais do desenvolvimento dos estudantes, como por exemplo: leituras e discussões, lições em classe, comportamento e assiduidade de frequência.

Através dessa validação de tarefas corriqueiras é possível configurar e reduzir falhas no processo de ensino e aprendizagem.

Os principais objetivos desse tipo de avaliação é melhorar o processo de ensino e aprendizagem por intermédio do uso de dados retiradas das tarefas realizadas em sala de aula.

A avaliação formativa é particularmente, muito semelhante com a diagnóstica. Tendo como diferencial que uma é feita em corriqueiramente, e a outra em períodos mais prolongados.

2.2.3 Avaliação Somativa

Essa avaliação diz respeito as médias das notas resultantes do conjunto de avaliações. Através dela é possível se chegar ao entendimento e calculo matemático do rendimento do estudante. Certamente é a mais conhecida entre alunos, responsáveis, educadores e professores.

Esses que são o equivalente sobre os resultados de aprendizagem, durante as atividades escolares, é um recurso que se expande ao aluno, que nesse momento conhece sobre seu desempenho. São aquelas atividades aplicadas no decorrer do ano letivo, a fim de medir o nível de absorvimento de conhecimento por parte dos alunos.

Outra coisa que se faz de imensa importância é que essa avaliação além de classificar os alunos conforme os seus respectivos rendimentos, também é aquela que indica aqueles que foram reprovados ou aprovados no ano letivo em vigência.

2.2.4 Avaliação Escrita

Na avaliação escrita se identifica a capacidade dissertativa dos alunos. É através dela que pode ser possível explorar o ponto de vista do aluno em relação a determinada área do conhecimento. Nela são verificadas as habilidades intelectuais, de assimilação do conteúdo apresentado em aula, e outros aspectos da aprendizagem.

Geralmente se dá em forma de provas que o aluno deve versar com suas próprias palavras a defesa de seus argumentos diante de seu conhecimento, mas não se trata apenas de opiniões, mas com a capacidade enxergar vários aspectos de um ponto de vista.

Através de aplicação de provas, atribuição de notas e correção é que o educador tem acesso a informações que vão muito além do que o aluno é capaz de decorar, mas sim sua habilidade de dissertar sobre o contexto.

2.2.5 Avaliação Colaborativa

A avaliação colaborativa é aquela conhecida como: trabalho em grupos.

Os trabalhos em equipe são muito importantes para a avaliação isso porque é feito em um momento que propicia a abrangência da percepção do aluno, e sua atitude em grupo, do grupo e sua atitude em sala de aula, e o comportamento da totalidade de estudantes em si.

As atividades coletivas incentivam o desenvolvimento do comportamento em grupo, além da capacidade de criar e conviver juntos, tendo em vista afinidades, dificuldades e diferenças dos membros.

Além de aperfeiçoar a convivência democrática, também auxilia sobre as reflexões sistematizadas, onde todos depositam suas colaborações em prol de um objetivo em comum. A equipe, nesse caso, é avaliada sob aspectos das ações como por exemplo, desempenho individual e de grupo.

Como já havíamos mencionado, a avaliação deve ser aplicada de maneira contínua a fim de chegar a conclusões mais abrangentes possíveis sobre a vida escolar do estudante, e especialmente, o seu desempenho de aprendizagem.

Sabemos que a escolha por uma única forma de avaliação não é capaz de demostrar resultados sobre todos os aspectos do processo do ensino e aprendizagem. Por esse motivo, separamos, explicamos e exemplificamos algumas da mais utilizadas formas de avaliação usadas no Sistema de ensino no Brasil. Vale lembrar, a importância das aplicações de avaliações dimensionadas, para isso demonstramos como podem ser aplicadas no decorrer de um ano letivo as avaliações: diagnóstica, formativas, somativas, escritas e colaborativas.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se em um estudo descritivo com abordagem qualitativa, realizado a partir da observação e análise dos métodos utilizados nas avaliações das aulas de Biologia de duas turmas do 9º ano (turma “A” com 24 alunos e turma “B” com 24 alunos) do ensino fundamental na disciplina de ciências do ensino fundamental na escola de Educação Básica de esfera estadual, localizada no município de Uruçui-PI. O registro das observações ocorreu por meio de anotações em um diário de bordo utilizado durante as aulas. Nas aulas de Ciências foram identificados quatro instrumentos de avaliação (resoluções de atividades do livro didático, seminários, debates e provas individuais escritas) os quais foram analisados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações em sala de aula, notou-se a predominância das resoluções de atividades do livro didático como instrumento de avaliação, enquanto que seminários, debates e provas individuais (orais ou escritas) foram utilizados com pouca frequência, como instrumentos avaliativos. Ao analisar os instrumentos de avaliação utilizados na disciplina de Ciências trabalhos práticos ou em grupos, apresentação oral, exercícios, provas com consulta e resumos de livros. Estes instrumentos foram considerados como suficientes pelos professores no processo de avaliação dos alunos. Dentre estes, o instrumento mais utilizado foi a atividade em grupo.

Sabe-se que o livro didático tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor (Frizon et al., 2009). Tendo em vista esta realidade, Frison e colaboradores (2009) salientam, em sua pesquisa sobre a utilização do livro didático na disciplina de ciências, que os professores o utilizam para a resolução de exercícios, trabalhos, provas e testes. Apesar de o livro didático ser o principal norteador dos conteúdos procedimentais e atitudinais do docente, o mesmo não deve restringir-se a este recurso didático, seguindo-o sem uma análise crítica. De acordo com a realidade da escola, o livro didático é usado com maior ou menor frequência, no entanto, este uso deve ser direcionado de forma crítica, conforme enfatizam Frison e colaboradores quando falam que:

> [...] o professor deve ter competência para superar as limitações próprias dos livros, que por seu caráter genérico, por vezes, não podem contextualizar os saberes como não podem ter exercícios específicos para atender às problemáticas locais. É tarefa dos professores complementar, adaptar, dar maior sentido aos bons livros recomendados (2009, p. 06).

A prova escrita, embora seja considerada como tradicionalista, classificatória e somativa, deve estar presente no ambiente escolar por fazer parte do sistema de ingresso em nível superior e mercado de trabalho.

Por este motivo, a prova enquanto instrumento de avaliação é precípua e deve ser utilizada pelos professores durante o processo de ensino.

As provas escritas foram raramente utilizadas nas turmas observadas, apesar de ser uma forma de diagnóstico das aprendizagens sobre conteúdos. Sem a avaliação e o uso de instrumentos coerentes para isto, torna-se difícil a identificação das deficiências dos discentes no processo de aprendizagem. Contudo, os objetivos dos instrumentos de avaliação estão longe de serem apenas quantitativos.

A prova escrita é apenas uma das várias possibilidades de que dispõe o professor para avaliar a aprendizagem do aluno e é constituída por dois tipos de questões: dissertativas, também denominadas de discursivas ou de resposta livre, e questões objetivas (Grillo; Lima, 2010).

O professor deve utilizar-se de outras formas de avaliação como debates e seminários. No entanto, notou-se que estes foram pouco utilizados. Os seminários são instrumentos de avaliação importantes, mas que devem ser utilizados com ressalvas, principalmente para não fazer uma substituição do monólogo do professor pelo do aluno conforme Halmenschlager (2011) salienta. E sim fazer do seminário um momento de aprendizagem e avaliação para o estudante. Os seminários realizados pelos alunos são abordagens didáticas muito eficazes para o desenvolvimento de muitas faculdades nos estudantes, todavia precisa de um planejamento prévio com assuntos relacionados à vida cotidiana dos estudantes (Halmenschlager, 2011).

Quanto aos debates, os mesmos também foram utilizados com pouca frequência. Conforme Capilé e Goldbach (2009, p.35) "diferente dos seminários, os debates são bidirecionais, ajudando mais intensamente a elaborar argumentos e formar opiniões". Os debates fazem com que os alunos aprendam a respeitar as opiniões dos outros e a colocar sua opinião perante seus colegas, além de estimular a criatividade dos alunos. Os debates geralmente são resultados de outro recurso pedagógico prático, como um seminário ou aula expositiva.

5 CONCLUSÃO

A comparação dos diferentes métodos de avaliação permitiu refletir sobre as potencialidades e limitações dos instrumentos avaliativos utilizados na disciplina de Ciências. É importante que o professor utilize diversificados instrumentos avaliativos, de forma a proporcionar ao aluno o desenvolvimento da capacidade crítica-reflexiva diante dos conteúdos abordados na escola. Conduzir o aluno a ser um mero copiador de trechos do livro não proporciona aprendizagem significativa

A avaliação com objetivos classificatórios é algo em permanente tensão já que a relação de poder entre quem avalia e quem é avaliado é estabelecida de forma unilateral, tendo como pressuposto alguém que ensina e detém o conhecimento, e o outro, aquele que está a concepção desconhecimento do professor e avaliação é de fundamental importância. Compreende-se que avaliar através do exame torna-se um processo de controle do que é considerado certo e errado, de tornar-se o centro do conhecimento e o ignorar do que se pode ser uma outra visão do mesmo tema. Avaliar para qualificar, a avaliação não é um fim do processo educacional, mas sim um meio, uma forma de compreender quais enfoques devem ser atuados e, com os erros apontados, apropriar-se como forma de busca ao conhecimento.

A metodologia avaliativa tem preceitos próprios, no sentido de reprodução daquilo que foi vivido, e até mesmo no processo de formação de novos educadores, onde não se há uma abordagem necessária do que é, para que serve e como deve ser realizada a avaliação num contexto de reflexão. O modelo de avaliação adotado por um educador, parte do seu modo de compreender o que é educação, ou seja, se um educador considera que ele é o centro do conhecimento e que possui total destreza para denotar o que é

certo e errado, logo seu processo avaliativo será permeado pelo medir e classificar. Pode-se compreender que a avaliação, além de seu processo formal em trabalhos, questionários, apresentações, entre outros, também possui seu processo informal, sendo este permeado por todo o trabalho desenvolvido pelo educador. Assim, considera-se necessária uma pesquisa afundo sobre uma metodologia qualitativa de avaliação, um novo pensar num processo que, até então, é tomado como um fim e não como um método que transpõe todo o período de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CHUEIRI, Mary Stela. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. 2008, v. 19: p. 49-64.

CAPILÉ, B.; GOLDBACH, T. Ensino e uso de recursos pedagógicos para atividades práticas no ensino de ciências: uma visão dos licenciandos. **Revista Ciências & Idéias**, n.1, v. 1- Out/Mar, 2009.

FRISON, M. D. *et al.* Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. In: **VIII Enpec Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 8 de novembro de 2009.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. R. **Por que falar ainda em avaliação?** – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010.

HALMENSCHLAGER, G. **Motivação em sala de aula**: abordagens didáticas e a motivação no Ensino de Biologia. 2011, 43 f. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul -Graduação em Ciências Biológicas, Porto Alegre, 2011

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Ideias**, v. 22: p. 51-59. (Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf) – último acesso em 22 de abr de 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**. Jornal do Brasil. 2000.

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, L. (et al); CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. Páginas 27- 69.

A SUBJETIVAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE SOCIAL

SUBJECTIVATION IN SCHOOL INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF SOCIAL SUBJECTIVITY

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-080

Luzineide de Sousa dos Santos Vieira
Graduada em Letras (UVA, 2004) e em Psicologia (UNILEÃO, 2012). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Arte-Educação (URCA, 2006), Docência do Ensino Superior (UNILEÃO, 2014), Saúde Mental (UNILEÃO, 2015) e Psicologia Hospitalar (FAVENI, 2020 e UNYLEYA, 2021)
E-mail: luzineided@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo objetiva descrever e discutir a subjetivação no contexto da inclusão escolar sob a perspectiva da teoria da subjetividade social. Para alcançar esse objetivo, adotou-se a análise bibliográfica a partir dos referenciais pertinentes à inclusão escolar, situados de 1994 a 2023. Entende-se a subjetivação como processo de construção e sedimentação de subjetividades, que, por sua vez, delimita o modo de pensar a educação inclusiva. Por fim, considera-se que urge pensar a inclusão a partir da análise crítica pautada na teoria da subjetivação social, na perspectiva de uma reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, para se ter uma melhor compreensão de seus parâmetros, a fim de fomentar um pensamento crítico sobre o próprio posicionamento socio-político-cultural implicado na inclusão escolar. Pensar a educação inclusiva pela via da subjetividade implica considerar as peculiaridades de cada aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), pressupondo, portanto, mais que um conjunto de técnicas, mas uma postura ética: a de garantir o direito à diferença sem que essa diferença se torne desigualdade.

Palavras-chave: Confluência de Discursos; Ensino-aprendizagem; Inclusão Escolar; Sala de aula comum; Subjetivação; Subjetividade.

Abstract

This article aims to describe and discuss subjectivation in the context of school inclusion from the perspective of the theory of social subjectivity. To achieve this objective, a bibliographic analysis was adopted based on references from 1994 to 2023. Subjectivation is understood as a process of construction and sedimentation of subjectivities, which, in turn, delimit the way of thinking about inclusive education. Finally, it is considered urgent to think about inclusion from the perspective of the theory of social subjectivation, in the context of a reflection on the pedagogical practice itself, in order to have a better

understanding of its parameters, so as to foster critical thinking about the socio-political-cultural positioning involved in school inclusion. Thinking about inclusive education through the lens of subjectivity implies considering the unique characteristics of each student who is the target audience of special education (PAEE), thus requiring more than just a set of techniques, but an ethical stance: that of guaranteeing the right to difference without that difference becoming inequality.

Keywords: Common Classroom; Confluence of Discourses; School Inclusion; Subjectivation; Subjectivity; Teaching-learning.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral descrever e discutir a subjetivação no contexto da inclusão escolar, sob a perspectiva da teoria da subjetividade social. Busca alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) delimitar o conceito de Subjetivação; 2) analisar, nas políticas nacionais da educação inclusiva, a ruptura com a lógica da integração; 3) relacionar o Plano Terapêutico Singular (PTS) ao processo pedagógico; 4) conceituar o Plano Terapêutico Singular, enfatizando as concepções e marcos legais; 5) diferenciar os conceitos "Plano Terapâutico Singular" (PTS), "Plano Educacional Individualizado"(PEI), "Atendimento Educacional Especializado"(AEE) e "Público Alvo da Educação Especial"; 6) identificar os processos de subjetivação social na educação inclusiva. 7) conceituar subjetividade e subjetivação.

Os objetivos específicos estão relacionados às seguintes categorias de análise, que compõem o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa: "Delimitando o conceito de subjetivação"; "Ruptura com a lógica da integração"; "Plano terapêutico singular e inclusão escolar"; "Diferenciando 'PTS', 'PEI', 'AEE' E 'PAEE".

Inicialmente foi feita a seleção do referencial teórico: obras pertinentes à inclusão escolar situadas de 1994 a 2023, em seguida foram feitos fichamentos a partir da leitura analítica. Subsequentemente, fez-se a análise a partir do referencial teórico pertinente à educação inclusiva, previamente seleccionado. Por fim, as considerações finais apontam que a subjetivação no âmbito da educação inclusiva se estrutura como uma confluência de discursos que padronizam a abordagem à educação inclusiva, traduzindo o posicionamento político dos sujeitos da educação frente a esse processo. Considera-se, ainda, que os processos de subjetivação condicionam a visão de mundo e a abordagem à educação inclusiva, por isso, urge uma reflexão crítica acerca desses processos. Finalmente, considera-se que é imperativo consolidar o Plano Terapêutico Singular (PTS) e o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), inserindo-os no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola e nas políticas públicas de inclusão.

2 DELIMITANDO O CONCEITO DE SUBJETIVAÇÃO

A concepção acerca do processo de subjetivação sob o viés da teoria da subjetividade social de González Rey (2002) dialoga com a análise do discurso e a concepção cultural-histórica, que compreendem esse conceito como uma construção da tessitura social, cuja produção configura-se mediante uma teia de sentidos. Nessa perspectiva, portanto, a subjetivação trata-se de um processo configurado a partir da confluência de discursos produzidos de forma complexa no âmbito da inclusão escolar, pelos diversos atores da escolarização: família, docentes, discentes, gestão, equipe de apoio, o Estado, mediante o estabelecimento de políticas públicas, e a sociedade.

Esse processo pressupõe conciliações e uma disputa de forças processadas mediante os discursos, que vão se sedimentando e constituindo novos sentidos/ significações atribuídos ao processo de inclusão.

Gomes e González Rey (2007) propõem um deslocamento para o caráter complexo da confluência de demandas, parâmetros oficiais da educação, situações de ensino-aprendizagem, que são precedidos da participação ativa de todos os atores escolares e extraescolares, envolvendo articulação entre as dimensões individual e coletiva. Sendo assim, em sua teoria da subjetividade social, Fernando González Rey adota uma perspectiva cultural-histórica, enfatizando que os valores, as ideologias, o preconceito institucional e os sistemas de crenças impactam no processo educativo e na inclusão de alunos com desenvolvimento atípico, com diferenças, deficiências e altas habilidades.

No artigo "A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico", autoria de Santos e Martínez (2016, p. 256), afirma-se: "A subjetividade individual é constituída pela articulação entre sujeito e personalidade, constituída pela articulação entre sujeito e personalidade, constituída como sistema aberto composto de uma plasticidade que permite a auto-organização do movimento psíquico".

Compreende-se que a confluência de discursos socio-historicamente posicionados no contexto da inclusão escolar configura os sentidos atribuídos nesse âmbito, influenciando significativamente a atividade pedagógica dos atores que compõem a comunidade escolar.

Citando González Rey (2004), Santos e Martínez (2016) defendem que a subjetividade social traduz a integração de elementos de sentidos advindos de outros campos de subjetividade social, como gênero, família, aspectos econômicos e do trabalho, dentre outros, que, conforme as autoras "se inscrevem na configuração única da produção subjetiva atual da instituição, articulada às interações desenvolvidas por seus integrantes" (p. 257).

Essa tessitura social traduz-se nos sentidos atribuídos pela família dos alunos especiais matriculados na sala de aula comum, bem como nas significações inerentes às escolhas pedagógicas do docente, dos alunos, da gestão e das políticas públicas relativas à inclusão escolar.

A construção de identidades, valores e sentidos no processo de subjetivação da escola tem o potencial de incluir ou promover uma educação em que o aluno está na escola, mas a inclusão não se efetiva de fato, o aluno fica alheio ao processo de ensino-aprendizagem. Entende-se, por conseguinte, que há confluências de sentido que podem incluir ou excluir, criando barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas e de transporte (o direito de ir e vir).

Lustosa (2019) aponta o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma alternativa plausível, uma estratégia para superar as barreiras de inclusão. Segundo a autora, o DUA articulado com o modelo social da deficiência contribui para a superação das barreiras existentes na escola.

Destaca-se que a concepção de inclusão escolar aqui definida diz respeito à inserção do aluno especial na sala comum, adequando-se a escola às suas diferenças e necessidades, no sentido de superar as barreiras, garantindo a todos os alunos o direito de aprender. Compartilha-se da ideia de Diniz (2007) de que a deficiência é concebida enquanto processo advindo da articulação entre lesão e ambiente social hostil, na perspectiva do modelo social da deficiência .

Desse modo, defende-se que o modo como se aborda a inclusão escolar está vinculado a um determinado sistema de subjetivação, entendido como processo de confluência de discursos socio-histórico-culturais. Nesse contexto situam-se as delimitações do Projeto Político Pedagógico (PPP), cuja construção deve envolver a escola e a comunidade, bem como as políticas públicas de inclusão, que, portanto, pressupõem a concatenação de discursos sociais, históricos e culturais que, por sua vez, configuram as práticas pedagógicas, entendidas como discurso, retroalimentando o sistema.

3 RUPTURA COM A LÓGICA DA INTEGRAÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/ 2008) instaurou a ruptura paradigmática com a lógica da integraçãoç, adaptação da pessoa com necessidades especiais ao contexto escolar, ao reconhecer a matrícula na sala de aula comum como um direito incondicional e deslocando a práxis da integração para a inclusão, em que a escola é que se adequa às necessidades especiais.

Landim et al. (2024) argumentam que a PNEE/ 2008 apresentou avanços ao instituir a sala comum como preferencial e o AEE complementar. Contudo, dados do Censo Escolar analisados pelas autoras evidenciam o hiato entre política e práxis: embora as matrículas em classes comuns tenham crescido, persistem a insuficiência de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Para que a PNEE 2008 supere o status de “letra morta” é imperativo: 1) financiamento garantido para acessibilidade arquitetônica e tecnologia assistiva, conforme a Lei 13.146/ 2015 (Brasil, 2015); 2) formação continuada docente pautada no modelo social de Diniz (2007), rompendo com o modelo médico, que vê as deficiências como lesão a ser extirpada; 3) planejamento via Desenho Universal da Aprendizagem

(DUA), que prevê alcançar à heterogeneidade da classe, para eliminar barreiras metodológicas; 4) equipe multiprofissional de apoio, assegurando o direito ao AEE previsto no decreto 7.611/ 2011(Brasil, 2011).

Dessa forma, ao articular o modelo social de Diniz com a análise de Landim et al., efetiva-se uma escola que viabilize a educação inclusiva com participação efetiva e aprendizagem para todos, voltada à pluralidade. Essa visão traduz um tipo de subjetivação social que condiciona o paradigma da educação inclusiva.

As políticas nacionais de educação especial no Brasil, entre 1994 e 2023, revelam um percurso de avanços normativos e desafios estruturais constantes, como analisam Landim et al. (2024). A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/ 2008) representou ruptura com a lógica da integração, porém a efetivação da educação inclusiva na sala comum ainda esbarra em concepções de deficiência ancoradas no modelo biomédico.

Diante desse hiato, Diniz (2007) argumenta que a deficiência não está no corpo do sujeito, mas nas barreiras sociais que impedem sua participação. Essa mudança de paradigma é central para compreender os impasses atuais.

O modelo social da deficiência defendido por Diniz (2007) fundamentou conquistas importantes do movimento surdo. Reis e Lima (2022) destacam que o reconhecimento da educação bilíngue de surdos na LDB é fruto de lutas históricas. A garantia da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua representa ousadia curricular. É uma disputa por seleção cultural que rompe com a normalização ouvinte e reconhece a diferença linguística como direito, dialogando com a concepção de currículo como enunciação cultural.

Apesar desses avanços, Landim et al.(2024) demonstram que as políticas entre 1994 e 2023 foram marcadas por descontinuidades, financiamento insuficiente e formação docente fragilizada. O resultado é o que a literatura chama de “inclusionismo excludente”: alunos estão matriculados na sala comum, mas profundamente separados do processo de aprendizagem.

Superar esse quadro requer uma articulação entre políticas públicas educacionais com a compreensão de currículo sob a ótica do modelo social, superando o modelo biomédico. O planejamento docente precisa ser realizado via Desenho Universal da Aprendizagem, a fim de que a escola seja um espaço de efetiva inclusão, sem temer a pluralidade.

4 PLANO TERAPÊUTICO SINGULAR E INCLUSÃO ESCOLAR

Discute-se, aqui, o Plano Terapêutico Singular (PTS) como dispositivo de efetivação da educação inclusiva, analisando o PTS enquanto estratégia intersetorial que materializa o modelo social da deficiência no cotidiano escolar. O PTS opera como ferramenta docente inovadora, para disputar o currículo, rompendo com práticas normalizadoras e afirmando o direito à singularidade. Conclui-se que o PTS, ao articular saúde

e educação, concretiza as políticas públicas de inclusão definidas no período de 1994 a 2023 (Landim, et al., 2024).

A educação inclusiva, consolidada como direito a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/ 2008), exige da escola dispositivos que transcendam o modelo biomédico, que vinculava a inclusão somente a partir do diagnóstico pautado em um CID, dependendo de uma avaliação médica. A inovação, no contexto das atuais políticas públicas de inclusão é que a avaliação para definir a inclusão de alunos figura-se como uma atividade de avaliação pedagógica.

Nesse cenário, o Plano Terapêutico Singular emerge como tecnologia de cuidado oriunda do Sistema Único de Saúde que, ao migrar para o campo educanional, tensiona práticas escolares historicamente excludentes.

Diante disso, questiona-se: como o PTS pode operar como instrumento de disputa curricular, na perspectiva das "Teorias de Currículo", de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), que consideram o curricúlo como um território de disputas políticas e socio-culturais? Parte-se da tese de que o PTS, fundamentado no modelo social de deficiência de Diniz (2007), constitui-se como ousadia freiriana na obra "Medo e Ousadia" (Freire; Shor, 2021), ao reorganizar o currículo em torno da singularidade do sujeito, dialogando-se, portanto com Freire nessa obra.

Compactua-se, nessa perspectiva, com a conclusão de que a escola precisa adotar o Plano Terapêutico Singular (PTS) no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, no intuito de implementar essa ferramenta como estratégia discursiva da inclusão escolar.

5 PLANO TERAPÊUTICO SINGULAR: CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS

O PTS foi instituído pelo Ministério da Saúde como arranjo da Clínica Ampliada (Brasil, 2007). Define-se como "um conjunto de propostas de condutas terapêuticas articuladas, para um sujeito individual ou coletivo, resultando na discussão coletiva de uma equipe interdisciplinar" (Brasil, 2007, p. 40).

No campo da educação, o PTS ganha força após a Política Nacional da Educação Inclusiva (PNEE de 2008), que determina a articulação intersetorial entre Atendimento Educacional Especializado (AEE) e saúde (Brasil, 2008). Landim et al. (2024) demonstram que entre 1994 e 2023 as políticas nacionais oscilaram entre perspectivas inclusivas e segregadoras. Nesse percurso, o PTS se afirma como contraponto a tentativas de retrocesso, pois pressupõe a permanência do estudante na escola comum com os apoios necessários.

Diniz (2007) é fundamental para compreender essa mudança: para o modelo social, "a deficiência é o resultado da interação entre corpos com lesões e uma sociedade discriminatória" (Diniz, 2007, p. 9). Logo, o PTS não visa corrigir o corpo, mas eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas.

Incluir pela via da subjetividade é compreender que não se adapta apenas o conteúdo, mas que se transforma a relação. A escola inclusiva é aquela que se deixa afetar pelo encontro com o outro e que reconhece que cada estudante PAEE traz consigo um modo singular de estar no mundo (Diniz, 2007).

Lopes e Macedo (2011) afirmam que "o currículo é uma prática de significação, de atribuição de sentidos" (Lopes; Macedo, 2011, p. 41). Ao construir um PTS, a equipe escolar disputa que sentidos serão atribuídos à diferença na escola. A ousadia, categoria paulofreiriana na obra "Medo e Ousadia" (2021), é condição para essa disputa. Freire e Shor (2021) apontam que "transformar o medo em ousadia é tarefa política" (Freire; Shor, 2021, p. 33). Na inclusão, o medo se manifesta na recusa em flexibilizar tempos, espaços e avaliações. O PTS é ousadia de planejar "com", e não "para" o estudante.

No caso de estudantes surdos, Reis e Lima (2022) evidenciam que a Lei 14.191/ 2021, ao alterar a LDB, garante a educação bilíngue. O PTS é o instrumento que operacionaliza esse direito no cotidiano: define se a Libras será L1, se haverá intérprete, se a escola será bilingue. Portanto, não se trata de adaptação curricular, mas de garantia de direito linguístico.

6 DIFERENCIANDO "PTS", "PEI", "AEE" E "PAEE"

É comum a confusão conceitual. O Plano Educacional Individualizado− PEI, tem foco estritamente pedagógico e é elaborado pela equipe escolar. O Plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio na inclusão e deve ocorrer no contraturno. O PAEE diz respeito ao Público-Alvo da Educação Especial. O AEE-PAEE organiza o atendimento especializado. Já o PTS é intersetorial: articula educação, saúde e assistência social em torno de metas de vida, não apenas escolares. Na lógica da inclusão, o PEI deve ser parte constitutiva do PTS, este, quando assumido pela escola, desloca a deficiência do corpo para as relações sociais e pedagógicas. Materializa o modelo social defendido por Diniz (2007) e responde aos desafios históricos mapeados por Landim et al. (2024).

Como dispositivo curricular, nos termos de Lopes e Macedo (2011), o PTS produz novas identidades escolares, portanto pressupõe uma subjetividade social: o estudante deixa de ser "aluno de inclusão" para ser "sujeito de direitos". Isso exige a ética da ousadia de Freire e Shor (2021): ter coragem de construir a escola para todos, não apesar de alguns.

O desafio posto às redes de ensino é institucionalizar o PTS como política, garantindo tempo para planejamento coletivo e formação intersetorial.

7 SUBJETIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva não se efetiva apenas pela garantia de acesso físico ou pela disponibilização de serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para além das barreiras arquitetônicas

e curriculares, é necessário compreender como a escola lida com a subjetividade dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

7.1 CONCEITOS CENTRAIS: SUBJETIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO

A subjetividade pode ser compreendida como o conjunto de processos internos pelos quais o sujeito significa o mundo, constrói sua identidade e estabelece relações com o outro e com o conhecimento (Vygotsky, 1997). Não se trata, portanto, de um atributo individual fechado, mas de uma produção histórica e social.

Já a subjetivação refere-se ao processo contínuo de constituição desse sujeito. Para Foucault (2004), os dispositivos escolares, as normas e as práticas pedagógicas produzem modos de ser aluno. Desse modo, a escola pode operar tanto na lógica da docilização quanto na lógica da autoria e da emancipação do sujeito.

Na perspectiva da deficiência, Débora Diniz (2007) rompe com o modelo médico ao afirmar que a deficiência é uma construção social. Essa ruptura abre espaço para pensar o sujeito para além do diagnóstico, reconhecendo sua singularidade e sua capacidade de significar sua própria experiência.

Incluir pela via da subjetividade é compreender que não se adapta apenas o conteúdo, mas que se transforma a relação. A escola inclusiva é aquela que se deixa afetar pelo encontro com o outro e que reconhece que cada estudante PAEE traz consigo um modo singular de estar no mundo (Diniz, 2007).

Dessa forma, a abordagem inclusiva deixa de ser um conjunto de técnicas e passa a ser uma postura ética: a de garantir o direito à diferença sem que essa diferença se torne desigualdade.

7.2 A INFLUÊNCIA DA SUBJETIVIDADE NA ABORDAGEM INCLUSIVA

Assumir a subjetividade como eixo da prática pedagógica implica em três deslocamentos importantes:

1 Do rótulo ao encontro: em vez de tratar “o autista” ou “o deficiente intelectual”, a escola reconhece João, Maria, Pedro. O Plano Educacional Individualizado (PEI) deixa de ser apenas um instrumento técnico de adaptação e passa a ser um projeto que considera desejos, história de vida e formas próprias de aprender (Diniz, 2007).

2 Da integração à participação com autoria: a presença física no PAEE na sala comum não garante inclusão. É preciso que esse estudante tenha voz, possa escolher, errar e criar. O AEE, nesse sentido, não deve se reduzir a reforço escolar, mas constituir-se como espaço de escuta e de produção de estratégias que impliquem a participação do sujeito na cultura escolar (Brasil, 2008).

3 Do combate à exclusão objetiva e subjetiva: as barreiras não são apenas físicas. Existe também a exclusão subjetiva, quando o aluno está na sala, mas é silenciado, infantilizado e tratado como

> incapaz. Uma abordagem pela subjetivação busca romper com práticas que produzem sujeitos dependentes e propõe a escola como espaço de produção de autonomia (Foucault, 2004).

Vygotsky (1997), nos estudos de defectologia, já defendia que a deficiência em si não define o desenvolvimento. O que define são as relações sociais e as mediações culturais oferecidas ao sujeito. Assim, a escola inclusiva deve ser aquela que cria condições para que a diferença seja fonte de desenvolvimento e não de estigma.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subjetivação figura-se como processo de confluência de discursos socio-político-histórico-cultural, cujos atores não são neutros, eles estão político-socio-historicamente posicionados. Esse processo interage com o contexto escolar, delimitando parâmetros de percepções de mundo, que definem a abordagem à educação inclusiva.

Defende-se, portanto, que a maneira como se aborda a inclusão escolar está diretamente relacionada ao sistema de subjetivação, apresentando paradigmas inclusivos ou excludentes.

Nessa perspectiva, essas delimitações paradigmáticas influenciam o Projeto Político Pedagógico (PPP), cuja construção deve envolver a escola e a comunidade. As políticas públicas de inclusão estão igualmente subordinadas aos processos de subjetivação, uma vez que pressupõe uma posição socio-historico-politico-cultural. Essas influências são dialéticas, em que um sistema afeta o outro, retroalimentando-se reciprocamente.

Dessa forma, urge pensar a inclusão a partir da ótica da teoria da subjetivação social para se ter uma melhor compreensão de seus parâmetros, a fim de fomentar um pensamento crítico sobre o próprio posicionamento socio-político-cultural implicado na inclusão escolar. Nesse sentido, é imperativo a escola adotar o Plano Terapêutico Singular e o Desenho Universal da Aprendizagem, que é pensado para alcançar a todos os alunos em suas alteridades, a fim de que a subjetivação hegemônica seja assertiva para a implementação de uma educação efetivamente inclusiva. O desafio para as redes de ensino, nessa visão, é institucionalizar o Plano Terapêutico Singular (PTS) e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola e nas políticas públicas para a educação inclusiva.

Enfim, considera-se que a subjetivação no âmbito da educação inclusiva se estrutura como uma confluência de discursos que padronizam a abordagem à educação inclusiva, traduzindo o posicionamento político dos sujeitos da educação frente a esse processo. Na práxis pedagógica, pensar a educação inclusiva pela via da subjetividade implica considerar as peculiaridades de cada aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Dessa forma, a abordagem inclusiva deixa de ser um conjunto de técnicas e passa a ser uma postura ética: a de garantir o direito à diferença sem que essa diferença se torne desigualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. **Clínica Ampliada, Equipe de Referência e Projeto Terapêutico Singular**. 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 200**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, C.; GONZÁLEZ REY, F. L. Inclusão escolar: Representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v.27, n.3, p. 406-417, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/zwQQT4y4bfGCgYGbJDnJ55N/?format=pdf&lang=pt. Acesso: julho/ 2026.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: Caminhos e desafios. Tradução de Manoel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomon learning, 2002.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima; MELO, Charyze de Holanda Vieira; REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônicaa de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais da educação especial brasileira entre 1994 e 2023: diferentes propostas, desafios constantes. **Revista Videre**, Dourados, v. 16, n. 35, p. 144-165, jul./ dez. 2024. DOI: 10.30612/videre.v16i35.17510.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo:Cortez, 2011.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. In: **Otutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica.** Uberlândia, MG. V.3.n1.p.114-134. Jan./ abr. 2019. ISSN: 2526-7647.

REIS, Flaviane; LIMA, Marisa Dias. Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. **ETD − Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 761-780, out./ dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670061/30751. Acesso:julho/ 2026.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTÍNEZ, Albertina Mitiáns. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusãode Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n2, p. 253-268, Abr – Jun, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/?format=pdf&lang=pt. cesso: julho/ 2026.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT: UM ESTUDO DOCUMENTAL NO IFMA CAMPUS PINHEIRO

TEACHER PROFESSIONAL QUALIFICATION AND THE POLICY FOR ENHANCING THE BASIC, TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION (EBTT) TEACHING CAREER: A DOCUMENTARY STUDY AT IFMA PINHEIRO CAMPUS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-081

Fátima de Jesus Soares Corrêa
Mestra em Ensino de Ciências Exatas (Univates). IFMA Campus Pinheiro
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9040900776173889

Josinea dos Remédios Botelho
Mestra em Administração (Fucape Business School). IFMA Campus Pinheiro
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1172174824081507

Bruna Luiza Lopes Menezes
Especialista em Gestão Pública (UEMA). IFMA Campus Pinheiro
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2922583562092562

Jully Hellen dos Santos Carvalho de Brito
Mestra em Geologia e Geoquímica (UFPA). IFMA Campus Pinheiro
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5091478832747245

Jadson Fernando Rodrigues Reis
Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA). IFMA Campus Pinheiro
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6812803380687361

Jacielen Pinheiro Ferreira
Discente do Curso Técnico em Informática, IFMA Campus Pinheiro
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8274402935108070

Resumo

O presente trabalho investiga a dinâmica funcional inerente à carreira do Magistério EBTT no âmbito do IFMA Campus Pinheiro, estabelecendo uma articulação entre as políticas de valorização profissional e os níveis de qualificação do corpo docente. A pesquisa procedeu ao mapeamento do perfil acadêmico dos professores vinculados às turmas concluintes do Ensino Médio Técnico Integrado nos eixos de Administração, Meio Ambiente e Informática, perscrutando, outrossim, os desdobramentos da Lei nº 12.772/2012, notadamente no que tange à Retribuição por Titulação (RT) e ao Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). Sob referencial teórico voltado aos saberes docentes e à formação profissional, desenvolveu-se uma análise de natureza documental fundamentada em marcos regulatórios, resoluções institucionais e indicadores operacionais de pessoal relativos ao biênio 2025-2026. Se por um lado os dados

revelam a predominância de mestres e doutores na regência das disciplinas pelo quadro efetivo, por outro, essa elevada titulação coexiste com desafios na estabilização das equipes pedagógicas. Tal conjuntura é influenciada pelo fluxo de afastamentos para pós-graduação stricto sensu, remoções por saúde e pela rotatividade característica das contratações temporárias. Conclui-se que a indução à formação continuada exige estratégias de gestão capazes de harmonizar o aprimoramento individual do docente com a necessária continuidade do processo educativo na educação profissional.

Palavras-chave: Carreira EBTT; Gestão de pessoal docente; Institutos Federais; Política educacional; Qualificação docente.

Abstract

This study investigates the functional dynamics inherent to the EBTT teaching career within IFMA Campus Pinheiro, establishing a link between professional valorization policies and the qualification levels of the teaching staff. The research mapped the academic profile of teachers assigned to the graduating classes of the Integrated Technical High School in the fields of Administration, Environment, and Information Technology, further examining the implications of Law No. 12,772/2012, particularly regarding the Titling Compensation (RT) and the Recognition of Knowledge and Competencies (RSC). Grounded in theoretical references on teacher knowledge and professional development, a documentary analysis was carried out based on regulatory frameworks, institutional resolutions, and personnel operational indicators for the 2025-2026 biennium. While the data reveal a predominance of master's and doctoral degree holders among the tenured staff teaching these courses, this high level of qualification coexists with challenges in stabilizing pedagogical teams. This scenario is influenced by the flow of leaves of absence for stricto sensu graduate studies, removals for health reasons, and the turnover characteristic of temporary hiring. It is concluded that fostering continuing education requires management strategies capable of reconciling individual teacher development with the necessary continuity of the educational process in professional education.

Keywords: EBTT career; Educational policy; Federal Institutes; Teacher qualification; Teaching staff management.

1 INTRODUÇÃO

A qualificação dos professores orienta as políticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O domínio do conhecimento específico e a formação pedagógica sustentam o trabalho em sala de aula.

Nos Institutos Federais, a carreira docente exige graduação e pós-graduação stricto sensu. A Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, estrutura o Magistério Superior e o Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Esse texto legal fixa regras para a progressão funcional e estabelece a Retribuição por Titulação (RT) e o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC).

Resta investigar como a titulação e a formação continuada se relacionam com a qualidade do ensino no cotidiano das turmas técnicas integradas. Este artigo integra o projeto PIBIC Jr/IFMA financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), intitulado "A qualificação profissional dos professores do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus Pinheiro e sua relação com o processo de ensino na perspectiva dos alunos do 3º ano dos cursos integrados". O projeto completo prevê análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

O presente recorte limita-se aos dados institucionais e documentais consolidados do Campus Pinheiro. A coleta de dados por questionário com professores e estudantes continua em andamento e apresenta adesão insuficiente para fundamentar análises sobre a percepção discente no momento atual, mas prevemos ações para contornar os desafios.

Esta etapa sistematiza as informações oficiais do corpo docente atuante nas turmas do 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado e a legislação aplicável à carreira. Os dados levantados servirão para articulação futura com a perspectiva dos alunos. O objetivo geral do trabalho é caracterizar o perfil de qualificação dos professores do IFMA Campus Pinheiro vinculados a essas turmas, considerando o arcabouço normativo da carreira EBTT e a descrição funcional do quadro docente local. Como objetivos específicos, busca-se: a) sistematizar a legislação federal e as normativas internas do IFMA relativas à qualificação docente e aos incentivos de carreira; b) descrever o perfil funcional do corpo docente do campus nos anos de 2025 e 2026, considerando regime de trabalho e situação funcional; e c) analisar o nível de titulação acadêmica dos docentes atuantes no 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, por curso e vínculo funcional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO MAGISTÉRIO EBTT

A trajetória acadêmica dos educadores constitui um dos alicerces fundamentais para assegurar o êxito pedagógico e a evolução integral do discente. No cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a prática do magistério demanda o que Tardif (2014) conceitua como uma multiplicidade de saberes. Conforme postula o autor, o conhecimento docente não se manifesta de forma estanque, mas como uma síntese que aglutina saberes provenientes da formação técnica, prescrições curriculares e, primordialmente, o repertório oriundo da vivência prática.

Sob essa ótica, Perrenoud e Gather Thurler (2002) asseveram a necessidade de o docente consolidar aptidões pedagógicas que viabilizem a conversão do saber técnico em uma práxis abrangente e eficaz. No âmbito das turmas de ensino integrado do IFMA Campus Pinheiro, tal preparo capacita o profissional a gerir as demandas heterogêneas dos alunos, estabelecendo nexos entre os fundamentos científicos e o exercício do ofício.

O aprimoramento profissional extrapola a simples obtenção de graus acadêmicos visando a ascensão funcional, configurando-se como um movimento de afirmação do docente no seio de sua categoria (Nóvoa, 2017). Para Nóvoa (2019), a evolução do professor está visceralmente conectada ao seu espaço de atuação; desse modo, o engajamento em programas de pós-graduação stricto sensu no IFMA reflete o compromisso com a identidade docente e a excelência da mediação pedagógica.

Diante de um panorama marcado por mutações ininterruptas, Libâneo (2013) enfatiza que a educação permanente é premissa para que o mestre se mantenha sintonizado com as inovações científicas e metodológicas. A autonomia no trabalho, examinada por Tardif (2014), consolida-se quando o educador qualificado transcende a mera execução de tarefas, assumindo-se como um intelectual reflexivo apto a incidir de maneira analítica sobre o próprio fazer cotidiano.

2.2 MARCOS REGULATÓRIOS E A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO NO IFMA

O processo de consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no cenário brasileiro encontrou sólido amparo jurídico na Lei nº 11.892/2008. Nesse contexto, o IFMA revela um perfil docente caracterizado pela elevada titulação acadêmica em nível de mestrado e doutorado, conforme corroboram os indicadores institucionais sistematizados para o biênio 2025-2026, os quais são examinados pormenorizadamente na seção de resultados do presente estudo.

De acordo com as reflexões de Gatti (2021), as diretrizes voltadas à formação docente no país devem estabelecer um nexo efetivo entre o aprimoramento intelectual e as estruturas de carreira que fomentem a educação permanente, sob pena de incorrer em rupturas ou fragilidades institucionais. No plano federal, tal integração é balizada por um arcabouço normativo que define o itinerário do servidor, destacando-se a Lei nº 9.394/1996 (LDB), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e o Decreto nº 9.991/2019, que regulamenta as estratégias de desenvolvimento de pessoal na esfera pública federal.

A operacionalização dessa política de valorização é concretizada pela Lei nº 12.772/2012, que estrutura o Magistério Federal e estipula parâmetros de mérito para a evolução funcional, pautada em critérios de produtividade e desempenho. Um dispositivo fundamental na carreira EBTT, que converge para a valorização dos saberes da experiência analisados por Tardif (2014), refere-se ao Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). Este instrumento, disciplinado internamente no IFMA por resoluções

específicas descritas no Quadro 1, possibilita a equivalência entre a trajetória profissional e a titulação acadêmica para efeitos de Retribuição por Titulação (RT).

Quadro 1 – Legislação relacionada à qualificação profissional dos docentes

Tema	Legislação federal	Normativa institucional (IFMA)
Progressão por desempenho acadêmico, aceleração da promoção e retribuição por titulação.	Lei nº 8.112/1990; Lei nº 11.784/2008; Lei nº 12.772/2012; Lei nº 13.325/2016.	Resolução nº 40/2014.
Reconhecimento de Saberes e Competências.	Lei nº 12.772/2012.	Resolução nº 065/2014.
Licença capacitação.	Lei nº 8.112/1990; Decreto nº 9.991/2019; IN nº 21/2021.	Resolução nº 04/2021.
Participação em ações de capacitação.	Lei nº 8.112/1990; Decreto nº 9.991/2019.	Resolução nº 061/2019.
Programa Proqualificar.	Lei nº 8.112/1990; Decreto nº 9.991/2019.	Resolução nº 45/2021.
Afastamento para pós-graduação.	Lei nº 8.112/1990.	Resolução nº 117/2019.

Fonte: elaborado pelos autores (2026), com base em levantamento documental e normativo do IFMA.

A análise do arcabouço normativo revela que a instituição possui uma estrutura de incentivos delineada, que abrange desde a formação stricto sensu até a participação em ações de capacitação de curta duração. O Programa Proqualificar e a Resolução de Afastamento para Pós-Graduação atuam como indutores da qualificação, ao permitirem o aprofundamento teórico do docente sem prejuízo de seus direitos funcionais. A seção seguinte descreve, a partir de dados institucionais, como esse arcabouço se reflete no perfil concreto do corpo docente do Campus Pinheiro.

3 METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental, restrita à análise da legislação federal, de resoluções internas do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e de dados institucionais referentes ao quadro docente do Campus Pinheiro nos anos de 2025 e 2026. O recorte apresentado integra uma pesquisa mais ampla, de abordagem mista (quanti-qualitativa), previamente autorizada pelo IFMA Campus Pinheiro por meio do Processo nº 23249.012230.2026-51.

A pesquisa mais ampla prevê, além da etapa documental, a aplicação de questionários estruturados aos discentes e de questionários com questões abertas aos docentes. No entanto, como a adesão a esses instrumentos ainda é insuficiente para possibilitar tratamento estatístico ou análise de conteúdo com consistência metodológica, os dados de percepção discente e docente não são utilizados neste artigo. Assim, este texto limita-se à apresentação e à discussão dos resultados obtidos na etapa documental, já concluída.

Os documentos analisados compreendem a legislação federal que regulamenta a carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), as resoluções internas do IFMA relativas à progressão funcional, licença para capacitação, Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) e afastamento para pós-graduação, além de dados institucionais sobre o quantitativo de docentes, os regimes de trabalho, as situações funcionais e os níveis de titulação. Os dados quantitativos extraídos desses documentos foram organizados em tabelas descritivas, sem a realização de inferências estatísticas que extrapolem o universo institucional analisado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta o perfil do corpo docente do IFMA Campus Pinheiro a partir de dados institucionais consolidados para os anos de 2025 e 2026, com foco nos professores atuantes nas turmas de 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado.

Tabela 1 – Quantitativo geral de professores no IFMA Campus Pinheiro

Ano	Regime 40h	Dedicação Exclusiva	Removidos por saúde	Exercício provisório em outro campus	Contratados	Redistribuídos
2025	01	43	10	12	18	03
2026	01	35	12	15	09	00

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de registros administrativos do IFMA Campus Pinheiro (2025–2026).

A Tabela 1 apresenta a composição do quadro docente do IFMA Campus Pinheiro. Os dados referentes a 2026 correspondem aos registros administrativos disponíveis até maio daquele ano e, portanto, refletem a situação observada até esse período. Observa-se que a composição do corpo docente envolve diferentes vínculos e situações funcionais, evidenciando que o quantitativo de professores lotados no campus não corresponde necessariamente ao número de docentes efetivamente disponíveis para atuação nas atividades de ensino. Essa caracterização é relevante para contextualizar o cenário institucional em que a pesquisa foi desenvolvida.

Tabela 2 – Professores afastados para pós-graduação

Ano	Mestrado (2 anos)	Doutorado (4 anos)	Licença capacitação
2025	0	18	01 (finalização de tese de doutorado)
2026	0	08	0

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de registros administrativos do IFMA Campus Pinheiro (2025–2026).

Em 2025 não houve afastamentos para mestrado, ao passo que foram registrados 18 afastamentos para doutorado, o que sugere priorização institucional pela formação em nível de doutorado. Foi concedida

também 1 licença de capacitação destinada à finalização de tese de doutorado. Para 2026, são oito professores em afastamento para doutorado; os demais do ano anterior já concluíram o curso e estão em exercício de suas atribuições no Campus Pinheiro.

Do contingente total de docentes do campus, 20 atuam diretamente nas turmas de 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado no período letivo vigente, sendo 16 servidores efetivos e 4 professores contratados. A Tabela 3 apresenta a distribuição das disciplinas ministradas nessas turmas por curso e turno; como alguns docentes atuam em mais de uma disciplina ou curso, o quantitativo refere-se a disciplinas atribuídas, e não ao número de docentes únicos.

Tabela 3 – Perfil do corpo docente atuante no 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado

Curso integrado	Turno	Disciplinas	Efetivos (n)	Efetivos (%)	Contratados (n)	Contratados (%)
Administração	Matutino	13	9	69,23	3	23,08
Meio Ambiente	Matutino	14	11	78,57	3	21,43
Informática	Matutino	16	12	75,00	4	25,00
Administração	Vespertino	13	11	84,62	2	15,38
Informática	Vespertino	16	12	75,00	4	25,00
Total geral	—	72	55	77,46	16	22,54

Fonte: elaborado pelos autores (2026), com base em dados institucionais do IFMA Campus Pinheiro.

A predominância de disciplinas ministradas por servidores efetivos sugere maior estabilidade institucional e potencial continuidade das práticas pedagógicas nas turmas investigadas. Professores efetivos, por permanecerem mais tempo na instituição, tendem a estar mais integrados às políticas de formação continuada do IFMA, ao passo que professores contratados atendem sobretudo a demandas emergenciais, muitas vezes suprindo lacunas deixadas por docentes afastados para qualificação.

Tabela 4 – Perfil de titulação acadêmica dos docentes do 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado

Nível de formação	Quantitativo (N)	Percentual (%)
Especialização (lato sensu)	04	12,50
Mestrado (stricto sensu)	17	53,13
Doutorado (stricto sensu)	11	34,38

Fonte: elaborado pelos autores (2026), com base em dados institucionais do IFMA Campus Pinheiro.

No que tange aos 16 docentes efetivos vinculados às turmas objeto deste estudo, observa-se que 11 profissionais pleitearam afastamento para qualificação em programas de pós-graduação stricto sensu, ratificando a política de aprimoramento acadêmico institucional. Em contrapartida, no segmento de professores contratados, nota-se a predominância de títulos em nível de especialização lato sensu, com

apenas uma ocorrência de doutorado. Tais evidências denotam um perfil docente caracterizado pela robustez da formação acadêmica, notadamente no quadro permanente, fator que atua como catalisador da excelência pedagógica e do rigor científico na Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, a efetiva transposição dessa qualificação para a experiência discente permanece sob investigação, condicionada à finalização da etapa de coleta de dados com os alunos, a qual não integra o escopo conclusivo deste recorte documental.

5 CONCLUSÃO

Retomando o objetivo de caracterizar o perfil de qualificação profissional dos docentes do IFMA Campus Pinheiro vinculados às turmas de 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, os resultados evidenciam um quadro docente predominantemente composto por servidores efetivos e com elevada titulação acadêmica, concentrada nos níveis de mestrado e doutorado. Os registros institucionais também demonstram investimento contínuo na formação em programas de pós-graduação stricto sensu, expresso pelos afastamentos para doutorado e pelos mecanismos de progressão e retribuição por titulação previstos na carreira EBTT. Nesse contexto, o perfil identificado mostra-se compatível com as políticas de valorização e desenvolvimento profissional docente estabelecidas no âmbito da Rede Federal.

Os dados revelam, igualmente, que esse cenário de elevada qualificação convive com desafios relacionados à gestão de pessoas, como afastamentos para capacitação, remoções por motivo de saúde, exercício provisório em outros campi e necessidade de contratação temporária de professores. Embora tais situações decorram da dinâmica administrativa institucional e dos direitos assegurados aos servidores, elas influenciam a disponibilidade do quadro docente para o ensino e evidenciam que a valorização da carreira depende não apenas do incentivo à formação acadêmica, mas também de condições organizacionais que favoreçam a continuidade das atividades pedagógicas.

A predominância de docentes efetivos nas turmas concluintes do Ensino Médio Técnico Integrado pode indicar uma priorização institucional voltada à manutenção da estabilidade do corpo docente nessa etapa da formação. Essa interpretação encontra respaldo na literatura que compreende a qualificação profissional como dimensão essencial do desenvolvimento docente, sem reduzi-la à obtenção de títulos acadêmicos. Conforme discutem Gatti (2021), Nóvoa (2017; 2019), Tardif (2014), Libâneo (2013) e Perrenoud e Gather Thurler (2002), a profissionalização docente resulta da articulação entre formação, saberes construídos na experiência, condições de trabalho e prática pedagógica. Nessa perspectiva, a elevada titulação observada constitui um indicador relevante da política de valorização da carreira, mas não permite, por si só, inferir impactos sobre as práticas de ensino ou sobre a aprendizagem dos estudantes.

Como contribuição, este estudo oferece um diagnóstico documental sistematizado do perfil de qualificação docente do IFMA Campus Pinheiro, produzindo evidências empíricas sobre a implementação

das políticas de formação e valorização da carreira EBTT em um campus da Rede Federal. Por tratar-se de um recorte documental de uma pesquisa em desenvolvimento, este artigo limita-se à caracterização do perfil de qualificação docente do IFMA Campus Pinheiro. A continuidade da investigação incorporará a percepção de docentes e estudantes sobre as possíveis relações entre a qualificação profissional docente e a qualidade do ensino, permitindo complementar os achados documentais apresentados neste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus Pinheiro, e à Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) pelo apoio financeiro ao projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2012.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: políticas e programas. Paradigma, v. 42, n. e2, p. 1-17, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 061/2021, de 22 de agosto de 2019**. Criação da Política de Capacitação e Qualificação dos Servidores do IFMA. São Luís: IFMA, 2019.

_____. **Resolução nº117, de 10 de dezembro de 2019**. Regulamenta o afastamento para pós-graduação stricto sensu e pós-doutorado dos servidores do IFMA. São Luís: IFMA, 2019.

_____. **Resolução nº 4/2021, de 22 de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre a Criação das Normas para Afastamento de Licença Capacitação dos Servidores do IFMA. São Luís: IFMA, 2021.

_____. **Resolução nº 40/2014, de 4 de agosto de 2014**. Dispõe acerca dos Critérios e Procedimentos para a Avaliação de Desempenho Acadêmico e para verificação quanto ao cumprimento dos requisitos de titulação necessários para a progressão e promoção funcional por desempenho acadêmico e por titulação dos Servidores das Carreiras do Magistério Federal do IFMA. São Luís: IFMA, 2014.

_____. **Resolução nº 065, de 05 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre o regulamento para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes integrantes do Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFMA. São Luís: IFMA, 2014.

_____. **Resolução nº 45/2021, de 15 de dezembro de 2021**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional para a Qualificação (PROQUALIFICAR) dos Servidores do IFMA. São Luís: IFMA, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

_____. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PERRENOUD, Philippe; GATHER THURLER, Monica. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

ENTRE O CÓDIGO E A SALA DE AULA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DIGITAL, REVISÃO TÉCNICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE COMPUTAÇÃO

BETWEEN CODE AND THE CLASSROOM: DIGITAL PEDAGOGICAL MEDIATION, TECHNICAL REVIEW, AND COMPUTING TEACHER TRAINING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-082

José Ivan Vitor Cordeiro
Especialista em Gestão de Pessoas
Universidade Estadual do Ceará
E-mail: jose.ivan@ifce.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2545-700X

Resumo

O estudo investiga a coerência entre os compromissos pedagógicos declarados por uma ferramenta digital de mediação para escrita acadêmica, o Orientador Digital de TCC, e sua implementação técnica real. Trata-se de pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, fundamentada nos conceitos de escrita acadêmica como prática social situada, de zona de desenvolvimento proximal e no framework de conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo, que orientam a análise de um sistema client-side estruturado em torno de geração aumentada por recuperação. A metodologia combinou inspeção de código-fonte, uma primeira rodada de testes automatizados que reimplementavam a lógica do sistema de forma isolada e, posteriormente, a execução real do código em ambiente de navegador simulado, o que permitiu comparar a capacidade de detecção de falhas de cada abordagem. Os resultados revelaram cinco falhas silenciosas relacionadas ao armazenamento e ao processamento de dados, entre elas a sobrescrita de conteúdo entre duas estruturas de documento distintas, além de duas barreiras de acesso ligadas à configuração técnica antes exigida do usuário. Todas as falhas foram corrigidas e revalidadas, e a mudança de método de verificação revelou dois defeitos adicionais que a primeira abordagem não havia detectado. A partir desses achados, propõe-se um roteiro de dez pontos de verificação, reaproveitável na auditoria de tecnologias educacionais semelhantes. Conclui-se que compromissos pedagógicos declarados por sistemas educacionais baseados em inteligência artificial exigem verificação técnica contínua, e que essa prática constitui exercício formativo relevante para a formação do professor de computação.

Palavras-chave: Auditoria de software educacional; Formação de professores de computação; Inteligência artificial na educação; Mediação pedagógica digital; TPACK.

Abstract

This study investigates the coherence between the pedagogical commitments declared by a digital mediation tool for academic writing, the Orientador Digital de TCC, and its actual technical implementation. It is an applied, qualitative study grounded in the concepts of academic writing as a situated social practice, the zone of proximal development, and the technological pedagogical content knowledge framework, which guide the analysis of a client-side system structured around retrieval-augmented generation. The methodology combined source-code inspection, an initial round of automated tests that reimplemented the system's logic in isolation, and, subsequently, real execution of the code in a simulated browser environment, allowing a comparison of the fault-detection power of each approach. Results revealed five silent failures related to data storage and processing, including content overwriting between two distinct document structures, along with two access barriers linked to technical configuration previously required from the user. All failures were corrected and revalidated, and the shift in verification method revealed two additional defects that the first approach had failed to detect. Based on these findings, a ten-point verification checklist is proposed, reusable for auditing similar educational technologies. The study concludes that pedagogical commitments declared by AI-based educational systems require continuous technical verification, and that this practice constitutes a relevant formative exercise for computer science teacher education.

Keywords: Artificial intelligence in education; Computer science teacher education; Digital pedagogical mediation; Educational software auditing; TPACK.

1 INTRODUÇÃO

Escrever um trabalho de conclusão de curso costuma ser descrito, por quem já passou pela experiência, como uma travessia solitária: não falta conteúdo a dizer, falta clareza sobre como dizê-lo dentro das convenções que a escrita científica exige. Street (2014) oferece uma chave de leitura útil para essa dificuldade ao tratar a escrita acadêmica não como habilidade técnica neutra, mas como prática social situada, aprendida por meio da inserção numa comunidade discursiva com regras próprias e raramente explicitadas a quem está entrando nela. Freire (2011), por ângulo complementar, sustenta que transformar experiência em discurso científico exige mediação, diálogo e tempo, recursos que se tornam escassos em contextos de turmas numerosas e orientação limitada.

É desse cenário de mediação escassa que nasce a justificativa para ferramentas digitais de apoio à escrita, não como substitutas do orientador humano, mas como dispositivos capazes de ampliar os poucos espaços de acompanhamento disponíveis. Vygotsky (2007) contribui com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, segundo o qual a aprendizagem se beneficia de apoio temporário que se retira

progressivamente à medida que o aprendiz ganha autonomia. Aplicado a sistemas digitais, esse conceito distingue um mediador pedagógico genuíno, capaz de explicar o motivo de suas sugestões, de uma automação que apenas entrega texto pronto.

Toda tecnologia que se propõe a preencher essa lacuna de mediação carrega, ao mesmo tempo, uma promessa e um risco: a promessa de democratizar o acesso a um acompanhamento historicamente dependente da disponibilidade de um bom orientador, e o risco de que a automação, mal calibrada, substitua a mediação por uma aparência de mediação. Um recurso arquitetural relevante para conter esse risco é a geração aumentada por recuperação, que restringe as respostas de um modelo de linguagem aos materiais fornecidos pelo próprio usuário, preservando parte do esforço intelectual de leitura e síntese crítica que caberia ao estudante.

A análise de sistemas que integram esses compromissos pedagógicos com decisões concretas de engenharia de software encontra respaldo no framework de conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo, o TPACK, proposto por Mishra e Koehler (2006), segundo o qual o professor eficaz no uso de tecnologia não domina isoladamente os três conhecimentos, mas a interseção dinâmica entre eles. Grande parte dos currículos de licenciatura em computação ainda trata esses conhecimentos como disciplinas paralelas, o que reforça a relevância formativa de exercícios em que o próprio licenciando examina o código de um sistema que concebeu, confrontando-o com os compromissos pedagógicos que esse código deveria sustentar.

Diante desse quadro, este trabalho tem como objetivo geral verificar, por meio de inspeção de código e execução real do sistema, se a implementação técnica do Orientador Digital de TCC, uma ferramenta de mediação pedagógica baseada em inteligência artificial para apoio à escrita de trabalhos de conclusão de curso, sustenta os compromissos pedagógicos declarados em sua concepção conceitual. Como objetivos específicos, busca-se: identificar inconsistências técnicas capazes de comprometer a autoria e a integridade do conteúdo produzido pelo estudante; comparar a capacidade de detecção de falhas entre testes automatizados isolados e execução real do sistema; e sistematizar um roteiro de verificação reaproveitável para auditoria de tecnologias educacionais semelhantes. Justifica-se a pesquisa pela lacuna, ainda pouco explorada na literatura, entre o discurso pedagógico que acompanha tecnologias educacionais baseadas em inteligência artificial e a verificação técnica sistemática desses mesmos compromissos.

2 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, conduzida sob o formato de estudo de caso técnico único, tendo como objeto o Orientador Digital de TCC, sistema inteiramente client-side construído em HTML5, CSS3 e JavaScript puro, sem uso de frameworks de front-end, com extração de PDF via biblioteca PDF.js, importação de DOCX via Mammoth.js, exportação para Word e PDF via docx e jsPDF,

persistência de dados via Web Storage API e um backend mínimo em Cloudflare Workers responsável por mediar as chamadas ao modelo de inteligência artificial.

A verificação técnica seguiu dois níveis, mantidos deliberadamente distintos, conforme prática consolidada de inspeção de software (Fagan, 1976): o primeiro nível consistiu na leitura direta do código-fonte, orientada pela busca de inconsistências entre o comportamento implementado e os compromissos pedagógicos declarados na concepção do sistema, em especial a preservação da autoria do estudante e a ampliação do acesso à escrita científica. O segundo nível consistiu na validação funcional das correções propostas.

A validação funcional foi conduzida em duas etapas sucessivas, que constituem, elas próprias, um resultado metodológico deste trabalho. Na primeira etapa, a lógica corrigida foi reimplementada de forma isolada em scripts de teste executados em ambiente Node.js, seguindo prática comum em contextos onde o sistema real depende de um navegador completo e é custoso de isolar para testes automatizados (Wohlin et al., 2012). Na segunda etapa, adotada após um relato de falha em uso manual motivar nova investigação, o próprio arquivo do sistema foi carregado e executado por meio da biblioteca jsdom, que recria em Node.js uma implementação do DOM e das principais APIs de navegador, permitindo chamar e verificar diretamente as funções reais do sistema, sem reescrevê-las.

Como instrumento de sistematização dos achados, foi elaborado um roteiro de dez pontos de verificação, construído a posteriori a partir das categorias de falha efetivamente encontradas, e apresentado neste trabalho como resultado reaproveitável para auditoria de tecnologias educacionais semelhantes. Por se tratar de auditoria conduzida por uma única pessoa, também autora do sistema analisado, reconhece-se como limitação metodológica o risco de viés de expectativa, retomado na seção de resultados e discussão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 FALHAS IDENTIFICADAS NA INSPEÇÃO DE CÓDIGO

A inspeção do código-fonte revelou um problema estrutural no gerenciamento de dados do sistema: as duas estruturas de documento oferecidas pela ferramenta, uma para trabalhos de conclusão de curso e outra para artigos científicos, compartilhavam identificadores internos idênticos para seções equivalentes, de modo que alternar entre os dois modos podia sobrescrever silenciosamente o conteúdo já produzido pelo estudante, sem qualquer aviso. Esse achado contraria diretamente o compromisso de preservação da autoria que fundamenta, do ponto de vista ético, a arquitetura do sistema. A correção introduziu um prefixo de modo na chave de armazenamento de cada seção, isolando de forma definitiva as duas estruturas de documento.

A esse achado principal somaram-se outros quatro problemas de menor gravidade individual, mas relevantes em conjunto por compartilharem uma mesma característica: o sistema falhava silenciosamente,

sem comunicar ao usuário que algo havia dado errado. O Quadro 1 sintetiza os cinco achados e as respectivas correções.

Quadro 1 — Falhas identificadas na inspeção de código e correções aplicadas

Falha identificada	Efeito sobre o usuário	Correção aplicada
Chaves de armazenamento sem separação por modo de documento	Conteúdo de TCC e de artigo se sobrescreviam ao alternar modos	Prefixo de modo adicionado à chave de cada seção
Evidências de múltiplos PDFs substituídas, não somadas	Apenas o último documento anexado ficava disponível à IA	Acúmulo de evidências implementado
PDFs digitalizados sem texto extraível reportados como sucesso	Estudante não percebia que nenhum conteúdo havia sido extraído	Aviso explícito de extração vazia
Exportação para Word sem formatação ABNT	Estudante precisava reformatar manualmente o documento	Exportação ajustada às normas ABNT
Ausência de tempo-limite nas chamadas à IA	Interface podia travar indefinidamente diante de falha remota	Cancelamento automático da requisição após 45s

Fonte: elaborado pelo autor (2026), a partir da inspeção do código-fonte do sistema.

3.2 MÉTODO DE TESTE COMO VARIÁVEL DE RESULTADO

A primeira rodada de validação, baseada em testes que reimplementavam isoladamente a lógica corrigida, passou integralmente, o que trouxe uma falsa sensação de segurança: esses testes avaliavam uma reconstrução simplificada do raciocínio do sistema, não o código real em execução. A mudança para execução real via jsdom revelou dois defeitos genuínos que a primeira abordagem não detectava: uma função de extração de texto de PDF que se declarava assíncrona mas retornava antes de a leitura do arquivo terminar, e um problema de normalização do endereço do servidor de inteligência artificial quando salvo sem o prefixo de protocolo. Esse segundo achado foi confirmado também em uso real, com registros do sistema mostrando o endereço salvo corretamente e requisições concluídas com sucesso após a correção.

Esse episódio constitui, em si, um resultado metodológico relevante: evidencia que validar a lógica reimplementada de um sistema é uma forma de evidência mais fraca do que validar o sistema em execução, e que essa diferença pode ocultar defeitos reais mesmo quando todos os testes reportam sucesso. A crescente disponibilidade de ferramentas capazes de simular ambientes de navegador em linha de comando reduz o custo dessa armadilha para aplicações web, tornando mais acessível, mesmo para projetos de pequeno porte, adotar desde o início o padrão de verificação mais rigoroso.

3.3 BARREIRAS DE ACESSO CORRIGIDAS

Além dos defeitos de código, a análise identificou duas barreiras de acesso incorporadas silenciosamente ao design da ferramenta: a ausência de uma função dedicada para iniciar um novo projeto sem apagar a configuração técnica já realizada, e a exigência de que cada novo usuário configurasse manualmente o endereço do servidor de inteligência artificial antes de poder usar qualquer funcionalidade de geração automática. Essa segunda barreira, embora pouco relevante para um usuário com afinidade

técnica, era suficiente para inviabilizar o uso da ferramenta por um estudante de ensino médio ou dos primeiros períodos da graduação. Ambas as barreiras foram corrigidas, a primeira com uma função de reinício que preserva a configuração técnica, e a segunda com a definição de um servidor padrão pré-configurado, mantendo a possibilidade de configuração manual para usuários avançados.

Essas correções relacionam-se diretamente à fundamentação teórica apresentada na introdução: um sistema que exige configuração técnica prévia reproduz, em menor escala, o mesmo problema de mediação escassa que a proposta original do sistema pretendia resolver, apenas deslocando a barreira da falta de um orientador humano disponível para a falta de conhecimento técnico necessário para configurar a ferramenta.

3.4 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE COMPUTAÇÃO

Lido à luz do TPACK (Mishra; Koehler, 2006), o processo de identificar uma inconsistência técnica, avaliar seu impacto pedagógico e implementar uma correção validável constitui exemplo concreto da interseção entre conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo esperada do professor de computação. Os resultados deste trabalho sugerem uma extensão ao framework original: a interseção entre os três tipos de conhecimento não se esgota no momento de planejar ou conceber uma tecnologia educacional, mas precisa ser mobilizada de forma contínua, na forma de auditoria periódica de tecnologias já em uso, já que um sistema pedagogicamente coerente no momento de sua concepção pode deixar de sê-lo à medida que evolui ou passa a ser usado em contextos diferentes daqueles para os quais foi originalmente pensado.

3.5 LIMITAÇÕES

A verificação funcional realizada permanece unipessoal, conduzida pela mesma pessoa que desenvolveu o sistema analisado, o que introduz risco de viés de expectativa e não substitui a observação de múltiplos usuários em condições variadas de navegador, dispositivo e conexão. A correção que eliminou a barreira de configuração manual, ao expor publicamente o endereço do servidor no código-fonte da página, introduziu ainda um risco operacional de uso indevido, cuja mitigação por limitação de requisições permanece como tarefa de configuração de infraestrutura pendente. Não foi conduzida validação empírica com múltiplos estudantes em contexto real de produção de trabalhos acadêmicos, tampouco testes de usabilidade moderados por terceiros, lacunas retomadas como recomendação de pesquisa futura.

4 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo verificar se a implementação técnica do Orientador Digital de TCC sustenta os compromissos pedagógicos declarados em sua concepção. A resposta, construída por meio de inspeção de código e execução real do sistema, é parcialmente afirmativa: os compromissos declarados

eram sustentados apenas em parte pela implementação original, que apresentava cinco falhas silenciosas e duas barreiras de acesso capazes de comprometer justamente a autoria e a ampliação de acesso que fundamentam, do ponto de vista pedagógico, a existência do sistema. Todas as falhas foram corrigidas e revalidadas.

Um resultado secundário, mas não menos relevante, diz respeito ao próprio processo de verificação: a substituição de testes isolados por execução real do código revelou defeitos que a primeira abordagem não detectava, evidenciando que o rigor de uma verificação técnica depende tanto do que se testa quanto de como se testa. Como contribuição prática, sistematizou-se um roteiro de dez pontos de verificação, reaproveitável na auditoria de tecnologias educacionais semelhantes, tanto por desenvolvedores quanto por educadores sem formação técnica aprofundada.

Conclui-se que compromissos pedagógicos declarados por tecnologias educacionais baseadas em inteligência artificial não podem ser avaliados apenas no plano das intenções, sendo necessário submetê-los a verificação técnica sistemática, sob pena de reproduzir na prática os riscos que o desenho conceitual pretendia evitar. Para trabalhos futuros, recomendam-se testes de usabilidade moderados com estudantes reais, conduzidos por observador externo ao autor do sistema, a implementação de testes automatizados de regressão contínua, e a investigação empírica do impacto da ferramenta sobre a autonomia e a permanência de estudantes ao longo da elaboração de seus trabalhos de conclusão de curso.

REFERÊNCIAS

BOGHI, C.; SHITSUKA, D. M.; SHITSUKA, R. Metodologias ativas: um estudo de caso do fenômeno aprender. **Educação & Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 143, 2018.

CORDEIRO, J. I. V. Do código à mediação pedagógica: desenvolvimento de um orientador digital para apoio à escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). **Research, Society and Development**, v. 15, n. 1, e8215150578, 2026. DOI: 10.33448/rsd-v15i1.50578.

FAGAN, M. E. Design and code inspections to reduce errors in program development. **IBM Systems Journal**, v. 15, n. 3, p. 182-211, 1976.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOHLIN, C. et al. **Experimentation in software engineering**. Berlin: Springer, 2012.

REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA: NOVAS FRONTEIRAS PARA A APRENDIZAGEM IMERSIVA

VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY IN EDUCATION: IMMERSIVE LEARNING EXPERIENCES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-083

Raydine da Silva Costa
Mestranda em Engenharia de Produção – UFTPR
E-mail: raydinesc@gmail.com

Gilberto Aparecido Vieira Cardoso
Graduação em Pedagogia - UNB
E-mail: tamburilo@gmail.com

Dilva Pereira Coelho
Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Inglesa - UFMT
E-mail: dilvacoelhos@gmail.com

Siane Ciocari
Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Rhema de Educação
E-mail: sciocari13@gmail.com

Claudino Bartolazi Boechat
Mestre em Cognição e Linguagem - UENF
E-mail: claudino.bartolazi@gmail.com

Fabio José Antonio da Silva
Doutorado em Educação Física – UEL
E-mail: fjas81@hotmail.com

Resumo

Este trabalho discute a aplicação da Realidade Virtual (RV) e da Realidade Aumentada (RA) na educação, destacando seus impactos pedagógicos, tipos de recursos disponíveis e perspectivas futuras. As tecnologias imersivas oferecem experiências inovadoras que ampliam a motivação dos estudantes, facilitam a compreensão de conceitos complexos e promovem metodologias ativas de aprendizagem. Além disso, contribuem para a inclusão educacional, permitindo que diferentes perfis de alunos tenham acesso a conteúdos adaptados às suas necessidades. Apesar dos desafios relacionados a custos, infraestrutura e formação docente, a RV e a RA representam novas fronteiras pedagógicas capazes de transformar o ensino e preparar cidadãos para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Aprendizagem Imersiva; Educação; Realidade Aumentada; Realidade Virtual; Tecnologias Educacionais.

Abstract

This paper discusses the application of Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) in education, highlighting their pedagogical impacts, available resources, and future perspectives. Immersive technologies provide innovative experiences that increase student motivation, facilitate the understanding of complex concepts, and promote active learning methodologies. Furthermore, they contribute to educational inclusion by allowing different student profiles to access content adapted to their needs. Despite challenges related to costs, infrastructure, and teacher training, VR and AR represent new pedagogical frontiers capable of transforming education and preparing citizens for the challenges of the 21st century.

Keywords: Augmented Reality; Education; Educational Technologies; Immersive Learning; Virtual Reality.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas e sociais. Em um mundo cada vez mais digital e conectado, os métodos tradicionais de ensino já não conseguem, sozinhos, atender às demandas de uma geração que cresce imersa em dispositivos móveis, redes sociais e ambientes virtuais. Nesse cenário, surgem novas ferramentas capazes de revolucionar a forma como aprendemos e ensinamos: a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA).

Essas tecnologias não se limitam a oferecer recursos visuais atrativos; elas criam experiências imersivas que transportam o estudante para dentro do conhecimento, permitindo que ele explore, interaja e vivencie conteúdos de maneira prática e envolvente. A RV possibilita a criação de ambientes digitais completos, nos quais o aluno pode experimentar situações que seriam inviáveis no mundo físico, como visitar o interior de uma célula ou explorar civilizações antigas. Já a RA amplia o mundo real com elementos virtuais, enriquecendo a percepção e tornando o aprendizado mais dinâmico e contextualizado.

Além disso, a integração dessas ferramentas ao ambiente educacional abre espaço para metodologias inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, que estimulam a curiosidade e a autonomia dos estudantes. Ao transformar o processo de ensino em uma experiência interativa, a RV e a RA contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais no século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração.

Outro aspecto relevante é o potencial inclusivo dessas tecnologias. Estudantes com diferentes estilos de aprendizagem ou necessidades especiais podem se beneficiar de recursos visuais e interativos que tornam o conteúdo mais acessível. Dessa forma, a Realidade Virtual e a Realidade Aumentada não apenas ampliam as possibilidades pedagógicas, mas também promovem uma educação mais equitativa e adaptada às diversidades presentes em sala de aula.

Por fim, é importante destacar que a adoção dessas ferramentas não significa substituir os métodos tradicionais, mas sim complementá-los. A combinação entre práticas pedagógicas já consolidadas e recursos imersivos cria um ambiente híbrido, capaz de potencializar a aprendizagem e tornar o processo mais significativo. Essa integração aponta para um futuro em que a tecnologia será cada vez mais aliada da educação, sem perder de vista o papel humano do professor como mediador e orientador.

Assim, a Realidade Virtual e a Realidade Aumentada representam não apenas avanços tecnológicos, mas também novas fronteiras pedagógicas, capazes de redefinir o conceito de sala de aula e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Ao unir inovação, acessibilidade e interatividade, essas ferramentas se consolidam como protagonistas na construção de uma educação mais envolvente, inclusiva e preparada para os desafios da sociedade contemporânea.

2 PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS IMERSIVAS

A aplicação da Realidade Virtual em ambientes educacionais tem sido amplamente estudada. Uma revisão sistemática publicada na *Education and Information Technologies* destaca que a RV proporciona experiências imersivas que ampliam a motivação dos estudantes e melhoram a retenção de conteúdos, especialmente em áreas como ciências e medicina . Essa imersão permite que os alunos vivenciem situações práticas sem riscos, como simulações cirúrgicas ou experimentos laboratoriais, tornando o aprendizado mais seguro e eficaz.

A Realidade Aumentada, por sua vez, tem se mostrado eficaz na integração de elementos digitais ao mundo físico. Segundo Cabero-Almenara e Rodríguez Gallego (2025), a RA favorece a acessibilidade e a relevância pedagógica, permitindo que os estudantes visualizem conteúdos complexos de forma contextualizada e interativa . Exemplos incluem a projeção de modelos tridimensionais em aulas de biologia ou a sobreposição de informações históricas em visitas a museus, enriquecendo a experiência de aprendizagem.

Além disso, pesquisas recentes apontam que tanto a RV quanto a RA contribuem para a aprendizagem personalizada. Um estudo publicado no *Caderno Pedagógico* (2024) conclui que essas tecnologias aumentam o engajamento e a motivação dos alunos, ao mesmo tempo em que facilitam a compreensão de conceitos abstratos. Contudo, os autores ressaltam desafios como custos de

implementação, necessidade de formação docente e questões de acessibilidade, indicando que o sucesso depende de investimentos em infraestrutura e capacitação contínua .

Outro aspecto relevante é o impacto dessas tecnologias no treinamento corporativo e profissional. Empresas têm adotado RV e RA para capacitar funcionários em ambientes simulados, reduzindo riscos e custos. Essa prática é respaldada por estudos que demonstram maior eficiência na aprendizagem experiencial, especialmente em áreas como segurança do trabalho e saúde ocupacional .

Por fim, é importante destacar que a adoção dessas ferramentas não deve ser vista apenas como inovação tecnológica, mas como uma mudança de paradigma educacional. A aprendizagem deixa de ser passiva e linear para se tornar ativa, interativa e inclusiva, abrindo espaço para metodologias como a gamificação e a aprendizagem baseada em projetos. Essa transformação aponta para uma educação mais adaptada às demandas do século XXI, capaz de preparar os estudantes para um mundo digital e interconectado.

Pesquisas recentes reforçam que a adoção da RV e da RA na educação não é apenas uma tendência, mas uma necessidade diante das novas demandas sociais e tecnológicas. Segundo Radianti et al. (2020), experiências imersivas em ambientes virtuais contribuem significativamente para a retenção de conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades práticas, especialmente em áreas que exigem treinamento intensivo. Esse tipo de recurso amplia a autonomia dos estudantes e favorece metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, que se mostram mais eficazes do que abordagens tradicionais.

Além disso, Cabero-Almenara e Llorente-Cejudo (2020) destacam que a Realidade Aumentada, quando aplicada de forma pedagógica, promove maior interação entre os alunos e os conteúdos, criando ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acessíveis. Essa característica é fundamental para atender às diversidades presentes em sala de aula, permitindo que estudantes com diferentes estilos de aprendizagem ou necessidades especiais tenham acesso a experiências educativas mais ricas e adaptadas. Assim, a RV e a RA não apenas ampliam as possibilidades de ensino, mas também contribuem para uma educação mais democrática e equitativa.

Outro fator que merece destaque é o papel da RV e da RA na educação inclusiva. De acordo com Bacca et al. (2014), essas tecnologias oferecem recursos que podem ser adaptados às necessidades de estudantes com deficiência, como ambientes virtuais acessíveis para pessoas com mobilidade reduzida ou conteúdos visuais e auditivos para alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa flexibilidade contribui para reduzir barreiras educacionais e promover maior equidade, tornando o processo de ensino mais democrático e abrangente.

Além disso, a literatura aponta que o uso dessas ferramentas favorece a aprendizagem colaborativa. Segundo Dunleavy e Dede (2014), ambientes imersivos estimulam a interação entre os estudantes, que

passam a trabalhar em equipe para resolver problemas e explorar conteúdos. Essa dinâmica fortalece competências socioemocionais, como comunicação e cooperação, que são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho. Assim, a RV e a RA não apenas ampliam o acesso ao conhecimento, mas também desenvolvem habilidades essenciais para a vida em sociedade.

3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Apesar dos inúmeros benefícios da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada na aprendizagem imersiva, sua implementação ainda enfrenta obstáculos significativos. O custo elevado de equipamentos, como óculos de RV e dispositivos móveis de alta performance, limita o acesso em muitas instituições de ensino, especialmente em países em desenvolvimento. Além disso, a falta de infraestrutura tecnológica adequada e a necessidade de capacitação docente são barreiras que precisam ser superadas para que essas ferramentas sejam utilizadas de forma efetiva e inclusiva.

No entanto, as perspectivas futuras são promissoras. Com a popularização dos dispositivos e a redução gradual dos custos, espera-se que a RV e a RA se tornem cada vez mais acessíveis. Pesquisas apontam que essas tecnologias podem ser integradas a plataformas de ensino híbrido e à educação a distância, ampliando o alcance e democratizando o acesso ao conhecimento. Além disso, o avanço da inteligência artificial e da internet 5G tende a potencializar ainda mais a experiência imersiva, tornando-a mais fluida, interativa e personalizada. Assim, o futuro da educação imersiva se desenha como um campo fértil para inovação pedagógica e inclusão social.

Outro desafio importante está relacionado à formação docente. A introdução de tecnologias imersivas exige que professores estejam preparados não apenas para utilizar os recursos, mas também para integrá-los de forma significativa às práticas pedagógicas. Como destacam Cabero-Almenara e Llorente-Cejudo (2020), a eficácia da RV e da RA depende diretamente da capacidade dos educadores em adaptar metodologias e criar atividades que aproveitem o potencial dessas ferramentas. Sem essa preparação, há o risco de que a tecnologia seja usada apenas como entretenimento, sem impacto real na aprendizagem.

Além disso, é necessário considerar o aspecto ético e social da adoção dessas tecnologias. Radianti et al. (2020) alertam para questões como a dependência excessiva de dispositivos digitais, a exclusão de estudantes que não têm acesso a equipamentos adequados e os possíveis impactos psicológicos da exposição prolongada a ambientes virtuais. Portanto, o futuro da aprendizagem imersiva deve ser pensado de forma crítica, equilibrando inovação com responsabilidade social. A construção de políticas públicas e investimentos em infraestrutura será essencial para garantir que a RV e a RA sejam aplicadas de maneira inclusiva e sustentável.

Outro ponto que merece atenção é a necessidade de políticas públicas e investimentos institucionais voltados para a integração da RV e da RA na educação. Sem apoio governamental e financiamento

adequado, muitas escolas e universidades não terão condições de implementar essas tecnologias de forma ampla. Como destacam Bacca et al. (2014), a democratização do acesso é fundamental para que os benefícios da aprendizagem imersiva não fiquem restritos a instituições de elite, mas alcancem também comunidades menos favorecidas.

Além disso, há uma perspectiva de que a RV e a RA se tornem cada vez mais integradas a outras tecnologias emergentes, como a inteligência artificial e o metaverso educacional. Radianti et al. (2020) apontam que essa convergência pode criar ambientes de aprendizagem ainda mais personalizados e interativos, nos quais cada estudante terá experiências únicas adaptadas ao seu perfil. Essa evolução abre caminho para uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de preparar os indivíduos para os desafios de um mundo digital em constante mudança.

4 TIPOS DE RECURSOS DE RV E RA NA EDUCAÇÃO

A aplicação da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada na educação se concretiza por meio de uma ampla variedade de recursos, cada um com características próprias e voltados para diferentes objetivos pedagógicos. Entre os mais utilizados estão os simuladores virtuais, que permitem a prática de procedimentos complexos em ambientes digitais seguros. Na medicina, por exemplo, estudantes podem realizar cirurgias simuladas sem riscos para pacientes, enquanto na engenharia é possível testar projetos de construção em cenários virtuais, antecipando problemas e reduzindo custos. Esses simuladores aproximam o aprendizado da realidade profissional e favorecem a aquisição de competências práticas.

Outro recurso bastante difundido são os modelos tridimensionais interativos, que se destacam principalmente em disciplinas que exigem visualização de elementos abstratos. Em aulas de biologia, moléculas e órgãos humanos podem ser projetados em 3D, permitindo uma análise detalhada e interativa. Já na área de arquitetura e design, estruturas podem ser exploradas em escala real, facilitando a compreensão espacial e estética. Além disso, os aplicativos educacionais com RA têm ganhado espaço ao enriquecer livros didáticos e materiais impressos com vídeos, animações e informações adicionais, tornando o aprendizado mais dinâmico e contextualizado.

Também se destacam os laboratórios virtuais, que simulam experimentos científicos sem necessidade de equipamentos caros ou de risco, democratizando o acesso a práticas laboratoriais. Complementando esses recursos, as experiências gamificadas transformam o aprendizado em uma atividade lúdica e envolvente, estimulando a curiosidade e o engajamento dos estudantes. Como apontam Bacca et al. (2014), a diversidade de ferramentas imersivas contribui para atender diferentes estilos de aprendizagem, promovendo maior equidade e participação. Radianti et al. (2020) reforçam que a combinação desses recursos com metodologias ativas potencializa o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.

Além dos recursos já mencionados, é importante destacar o papel dos ambientes virtuais colaborativos, que permitem que estudantes de diferentes locais participem de atividades conjuntas em tempo real. Esses espaços digitais favorecem a troca de experiências, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação e comunicação. Em cursos de idiomas, por exemplo, alunos podem interagir em cenários simulados que reproduzem situações cotidianas, tornando o aprendizado mais contextualizado e prático.

Outro recurso que vem ganhando destaque são as plataformas híbridas de ensino, que combinam elementos de RV e RA com metodologias tradicionais. Essas soluções permitem que professores integrem conteúdos digitais imersivos às aulas presenciais ou remotas, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e flexível. Como apontam Radianti et al. (2020), a integração de diferentes tipos de recursos amplia as possibilidades pedagógicas e contribui para uma educação mais inclusiva, capaz de atender às necessidades de diversos perfis de estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Realidade Virtual e a Realidade Aumentada já não podem ser vistas apenas como recursos complementares, mas como instrumentos centrais para a transformação da educação. Elas oferecem a possibilidade de unir teoria e prática em um mesmo espaço, criando experiências que antes eram inimagináveis. Ao permitir que o estudante vivencie o conhecimento de forma ativa e imersiva, essas tecnologias contribuem para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Contudo, o futuro da educação imersiva dependerá da capacidade de equilibrar inovação com responsabilidade. É preciso garantir que o acesso seja democratizado, que professores sejam capacitados e que os recursos sejam aplicados de maneira ética e inclusiva. Se esses desafios forem superados, a RV e a RA se consolidarão como novas fronteiras pedagógicas, capazes de preparar cidadãos críticos, criativos e colaborativos para os desafios de um mundo em constante transformação. Assim, a educação não apenas acompanhará a evolução tecnológica, mas se tornará protagonista na construção de uma sociedade mais justa, conectada e inovadora.

A consolidação da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada na educação também aponta para uma mudança cultural profunda. Mais do que ferramentas tecnológicas, elas representam uma nova forma de pensar o ensino e a aprendizagem, em que o estudante deixa de ser mero receptor de informações e passa a ser protagonista de sua própria jornada. Essa transição para uma educação ativa e experiencial é essencial para formar cidadãos preparados para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo, marcado pela inovação constante e pela necessidade de adaptação.

Por fim, é possível afirmar que a RV e a RA não apenas ampliam as possibilidades pedagógicas, mas também redefinem o próprio conceito de escola e sala de aula. Ao integrar experiências imersivas,

colaborativas e inclusivas, essas tecnologias se tornam aliadas na construção de uma educação mais justa, acessível e transformadora. O futuro da aprendizagem imersiva, portanto, não se limita ao avanço técnico, mas se traduz em um compromisso social: preparar indivíduos capazes de aprender continuamente, de forma crítica e criativa, em um mundo cada vez mais digital e interconectado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCA, J.; BALDIRIS, S.; FABREGAT, R.; GRAF, S.; KINSHUK. Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. **Educational Technology & Society**, v. 17, n. 4, p. 133–149, 2014. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.133 . Acesso em: 29 jul. 2026.

CABERO-ALMENARA, J.; LLORANTE-CEJUDO, C. Augmented Reality in Education: A New Technology for Teaching and Learning. In: GEROIMENKO, V. (Ed.). **Augmented Reality in Education**. Springer, 2020. Disponível em: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-42156-4 . Acesso em: 6 jul. 2026.

CABERO-ALMENARA, J.; MIRAVETE-GRACIA, M.; PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. Aprendizaje en Realidad Virtual: impacto en la carga cognitiva y el rendimiento del alumnado universitario. **Revista de Educación a Distancia (RED)**, v. 25, n. 82, 2025. Disponível em: https://revistas.um.es/red/article/view/644621 . Acesso em: 6 jul. 2026.

RADIANTI, J.; MAZZAROTTO, F.; WANG, R.; BILGIN, A. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. **Computers & Education**, v. 147, p. 103778, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778 . Acesso em: 29 jul. 2026.

FORMAÇÃO DOCENTE, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ORIENTADAS PELA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

TEACHER EDUCATION, EPISTEMOLOGY, AND PEDAGOGICAL PRACTICES GUIDED BY KNOWLEDGE CONSTRUCTION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-084

Everaldo Vieira de Lima
Mestrando em Ciências da Educação
Centro Universitário Internacional Tres Fronteras - UNINTER, Cuidad Del Este - PY
E-mail: everaldomatematico1978@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9968169695642549
ORCID: http://orcid.org/0009-0009-7673-0417

Maicon Danúbio Duarte Abreu
Graduado em Física e Matemática
Escola Técnica Everardo Passos - ETEP, Pelotas - RS
E-mail: maicondanubio@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8654-8493

Patrícia Yoko Cunha Shimokomaki
Preceptora e Médica de Família e Comunidade
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande - MS
E-mail: patriciashimo@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1779845089809065
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0408-8056

Marcelo Damião Amoras Nascimento
Mestrando em Tecnologia Emergentes na Educação
Metropolitan University of Science and Technology - MUST, Florida - USA
E-mail: mdanascimento@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7724892056191052
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-4785-5253

Daiane de Moura Costa Oliveira
Mestre em Ciências Ambientais
Universidade Estadual Paulista - UNESP, Sorocaba - SP
E-mail: daianedemouracosta@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9692752508810350
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0636-4624

Aldair Lucas Viana Caldas
Mestre em Administração de Empresas
Metropolitan University of Science and Technology - MUST, Florida - USA
E-mail: aldair.caldas@ifam.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4471376864480374

Caio Engelmann
Mestrando em Ciências da Educação
Uninter Christian of American - UCA, Florida - USA
E-mail: engelmanncaio1@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0002-0442

Lilian de Souza Batista Silva
Mestranda em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Currais Novos - RN
E-mail: lilian.souza@ufrn.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9091894245765283
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3718-8807

Resumo

A formação docente fundamentada em perspectivas epistemológicas representa um elemento essencial para a qualificação das práticas pedagógicas orientadas pela construção do conhecimento. Nesse contexto, a valorização de abordagens construtivistas e reflexivas contribui para fortalecer o papel do professor como mediador da aprendizagem e agente de transformação dos processos educativos. O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da formação docente fundamentada em diferentes perspectivas epistemológicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à construção do conhecimento. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, realizada nas bases Latindex, Diadorim, Miguilim e repositórios de periódicos Open Journal Systems (OJS), considerando publicações em português e inglês, no período de 2021 a 2026. Foram utilizados descritores relacionados à formação docente, epistemologia, construtivista, práticas pedagógicas e construção do conhecimento, sendo selecionados 15 estudos após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Os resultados evidenciaram que a formação docente baseada em fundamentos epistemológicos favorece práticas educativas mais críticas, investigativas, colaborativas e centradas na aprendizagem significativa. Os estudos também destacaram que a integração entre teoria e prática, a formação continuada, a inovação pedagógica e a valorização da diversidade de saberes fortalecem o desenvolvimento profissional docente e ampliam a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Conclui-se que a formação docente orientada por perspectivas epistemológicas construtivistas constitui um elemento estratégico para a transformação das práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação mais participativa, reflexiva, inclusiva e comprometida com a construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Construção do conhecimento; Construtivismo; Epistemologia; Formação docente; Práticas pedagógicas.

Abstract

Teacher training based on epistemological perspectives represents an essential element for the qualification of pedagogical practices guided by the construction of knowledge. In this context, valuing constructivist and reflective approaches contributes to strengthening the role of the teacher as a mediator of learning and an agent of transformation in educational processes. The present study aimed to analyze the contributions of teacher training based on different epistemological perspectives to the development of pedagogical practices aimed at the construction of knowledge. This is an integrative literature review, carried out in the Latindex, Diadorim, Miguilim databases and Open Journal Systems (OJS) periodical repositories, considering publications in Portuguese and English, from 2021 to 2026. Descriptors related to teacher training, epistemology, constructivist, pedagogical practices and knowledge construction were used, with 15 studies being selected after applying the inclusion and exclusion criteria. The results showed that teacher training based on epistemological foundations favors more critical, investigative, collaborative educational practices focused on meaningful learning. The studies also highlighted that the integration between theory and practice, continued training, pedagogical innovation and the appreciation of the diversity of knowledge strengthen teaching professional development and increase the quality of teaching and learning processes. It is concluded that teacher training guided by constructivist epistemological perspectives constitutes a strategic element for the transformation of pedagogical practices, contributing to a more participatory, reflective, inclusive education and committed to the collective construction of knowledge.

Keywords: Construction of knowledge; Constructivism; Epistemology; Pedagogical practices; Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente constitui um processo complexo e permanente, que envolve a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências profissionais e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. No contexto educacional contemporâneo, marcado por constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se necessário superar modelos tradicionais baseados na transmissão unilateral do conhecimento, valorizando concepções que compreendam o professor como mediador e sujeito ativo na produção dos saberes. Nesse sentido, as perspectivas epistemológicas construtivistas apresentam contribuições relevantes ao defenderem que o conhecimento é construído mediante a interação entre sujeitos, experiências e contextos educativos (Efgivia *et al*., 2021).

A epistemologia construtivista fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem ocorre por meio de processos ativos de elaboração, reorganização e ressignificação dos conhecimentos pelos estudantes. Essa perspectiva modifica a compreensão sobre o papel docente, pois desloca o professor da

posição exclusiva de transmissor de informações para assumir uma função de mediador da aprendizagem, responsável por criar situações pedagógicas que favoreçam investigação, autonomia e pensamento crítico (Mishra, 2023).

Nesse contexto, a formação docente precisa contemplar não apenas conhecimentos específicos das áreas de atuação, mas também fundamentos epistemológicos e pedagógicos que possibilitem compreender como os estudantes aprendem e como os conhecimentos são construídos. A articulação entre teoria e prática constitui elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente, pois permite que os professores analisem suas ações, ressignifiquem suas metodologias e aprimorem continuamente suas estratégias educativas (Dickerson *et al*., 2022).

As práticas pedagógicas orientadas pela construção do conhecimento representam uma mudança paradigmática ao priorizarem processos educativos participativos, colaborativos e contextualizados. Nessa perspectiva, professores e estudantes tornam-se participantes de um processo compartilhado de aprendizagem, no qual o diálogo, a interação e a resolução de problemas assumem papel central. A co-construção do ensino possibilita a criação de ambientes formativos nos quais os sujeitos envolvidos contribuem para a produção de conhecimentos significativos, fortalecendo a autonomia e a participação dos estudantes (Vespone, 2023).

A compreensão construtivista da aprendizagem também influencia diretamente a organização das práticas pedagógicas, especialmente ao valorizar metodologias baseadas na investigação, experimentação e participação ativa. Essas estratégias possibilitam que os estudantes relacionem novos conhecimentos às experiências anteriores, favorecendo aprendizagens mais duradouras e contextualizadas. No ambiente escolar, práticas fundamentadas nessa perspectiva contribuem para superar processos educativos centrados na memorização e estimular a construção coletiva dos saberes a partir das interações sociais e culturais (Bhattarai & Basnet, 2022).

A incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos amplia as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na construção do conhecimento. Entretanto, essa integração exige uma formação docente capaz de articular os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e específicos de cada área de ensino. O uso das tecnologias precisa estar associado a objetivos educacionais claros, possibilitando experiências de aprendizagem interativas e significativas (Triantafyllou, 2024).

A formação inicial e continuada dos professores assume papel estratégico nesse processo, pois possibilita o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com os desafios educacionais contemporâneos. Modelos formativos fundamentados na criatividade, colaboração e experimentação favorecem a construção de uma identidade docente mais crítica e inovadora. A aprendizagem criativa aplicada à formação de professores contribui para ampliar as possibilidades metodológicas e fortalecer a

capacidade docente de elaborar práticas pedagógicas centradas na participação e na construção do conhecimento (Santos *et al*., 2025).

Além disso, o desenvolvimento das competências pedagógicas docentes requer modelos formativos que considerem as especificidades dos diferentes campos educacionais, incluindo áreas relacionadas à ciência, tecnologia e inovação. A formação baseada em investigação possibilita que os futuros professores desenvolvam habilidades reflexivas e compreendam a importância de práticas educativas fundamentadas na problematização e na busca por soluções (Severini *et al*., 2024).

Apesar das contribuições das epistemologias construtivistas para a educação, ainda existem desafios relacionados à implementação dessas concepções nas práticas pedagógicas. A permanência de modelos tradicionais de ensino, as limitações estruturais das instituições educativas e as lacunas existentes na formação docente podem dificultar a consolidação de práticas voltadas à construção do conhecimento. Dessa forma, torna-se fundamental investir em modelos de desenvolvimento profissional que promovam competências pedagógicas, reflexão crítica e utilização adequada de recursos educacionais (Kononets *et al*., 2025).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de ampliar a compreensão sobre como os processos de construção do conhecimento podem ser potencializados por meio de estratégias pedagógicas fundamentadas em evidências e na integração de diferentes saberes. A organização e representação do conhecimento no campo educacional, incluindo o uso de novas ferramentas e estruturas de aprendizagem, possibilitam avanços na sistematização das práticas educativas e na produção de experiências formativas mais eficientes (Abu-Salih & Alotaibi, 2024). Além disso, programas de formação voltados ao aprimoramento do conhecimento pedagógico dos professores demonstram potencial para fortalecer competências profissionais e qualificar os processos de ensino (Irshid *et al*., 2023).

Diante desse cenário, compreender as relações entre formação docente, epistemologia e práticas pedagógicas orientadas pela construção do conhecimento torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais participativa, crítica e transformadora. Assim, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da formação docente fundamentada em perspectivas epistemológicas construtivistas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pela construção do conhecimento, destacando suas implicações para o desenvolvimento profissional dos professores e para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, método que possibilita reunir, analisar e sintetizar evidências científicas disponíveis sobre determinada temática, permitindo uma compreensão ampla dos conhecimentos produzidos em diferentes contextos. Esse tipo de estudo caracteriza-se pela sistematização

de informações provenientes de pesquisas já desenvolvidas, possibilitando identificar avanços, lacunas científicas e contribuições teóricas relacionadas ao objeto investigado. A escolha pela revisão integrativa justifica-se pela necessidade de compreender as relações entre formação docente, epistemologia e práticas pedagógicas orientadas pela construção do conhecimento, considerando diferentes perspectivas presentes na literatura científica contemporânea.

Para orientar o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborada a seguinte pergunta norteadora: *"Como a formação docente fundamentada em diferentes perspectivas epistemológicas contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pela construção do conhecimento?"*. A formulação da questão possibilitou direcionar a busca dos estudos científicos, delimitando os aspectos relacionados à formação de professores, aos fundamentos epistemológicos da aprendizagem e às estratégias pedagógicas voltadas à construção ativa dos saberes.

A elaboração da revisão integrativa seguiu etapas metodológicas organizadas, incluindo definição da temática, construção da pergunta norteadora, estabelecimento dos critérios de elegibilidade, busca e seleção das publicações, análise crítica dos estudos incluídos, organização dos resultados e síntese das evidências encontradas. Esse processo permitiu garantir maior rigor científico e sistematização das informações analisadas, favorecendo uma interpretação fundamentada sobre o fenômeno investigado.

A busca dos estudos foi realizada nas bases e fontes de informação científica Latindex, Diadorim, Miguilim e repositórios de periódicos vinculados ao sistema Open Journal Systems (OJS), considerando sua relevância para a disseminação da produção acadêmica nacional e internacional. Foram selecionadas publicações disponíveis no período de 2021 a 2026, contemplando estudos recentes relacionados à formação docente, epistemologia educacional e práticas pedagógicas construtivistas. A escolha desse intervalo temporal teve como finalidade identificar discussões contemporâneas e atualizadas sobre as transformações na formação e atuação profissional dos professores.

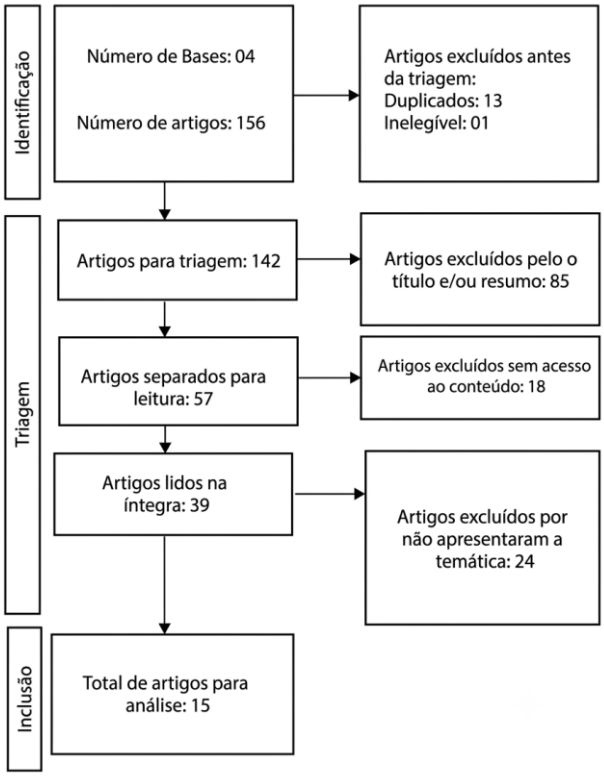
Para a estratégia de busca foram utilizados descritores relacionados ao tema central do estudo, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, visando ampliar a recuperação de estudos relevantes. Foram utilizados os seguintes termos em português e inglês: *"formação docente" (teacher training), "formação de professores" (teacher education), "epistemologia" (epistemology), "construtivismo" (constructivism), "práticas pedagógicas" (pedagogical practices), "construção do conhecimento" (knowledge construction) e "aprendizagem significativa" (meaningful learning)*. A combinação dos descritores permitiu localizar estudos que abordassem a relação entre fundamentos teóricos e práticas educativas.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: artigos científicos publicados entre os anos de 2021 e 2026; estudos disponíveis integralmente nas bases selecionadas; publicações nos idiomas português e inglês; pesquisas relacionadas diretamente à formação docente, epistemologia, construtivismo e práticas

pedagógicas orientadas pela construção do conhecimento; e estudos que apresentassem discussões teóricas ou empíricas relacionadas ao contexto educacional. Foram excluídos trabalhos duplicados, artigos fora do período estabelecido, publicações em outros idiomas, estudos que não apresentassem relação direta com a temática investigada, resumos simples, trabalhos incompletos e documentos sem acesso ao texto integral.

O processo de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos estudos foi organizado por meio de um fluxo metodológico adaptado das recomendações para revisões de literatura, possibilitando apresentar de forma transparente as etapas realizadas durante a pesquisa. A Figura 1 apresenta o percurso de seleção dos estudos, contemplando as fases de busca inicial, aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, análise dos textos completos e composição da amostra final utilizada na revisão integrativa.

Figura 1 – Fluxograma do processo de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos estudos na revisão integrativa



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Após a seleção dos estudos, realizou-se a leitura criteriosa dos artigos incluídos, buscando identificar informações relacionadas aos objetivos das pesquisas, fundamentos epistemológicos utilizados, contribuições para a formação docente e impactos nas práticas pedagógicas. Os dados foram organizados de maneira descritiva e analítica, permitindo estabelecer relações entre os diferentes autores e identificar convergências, divergências e tendências presentes na literatura científica.

A análise dos estudos selecionados foi realizada de forma qualitativa, considerando os principais conceitos apresentados pelos autores e suas contribuições para compreender a formação docente como um

processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento profissional. A interpretação dos resultados buscou evidenciar como as perspectivas epistemológicas influenciam as práticas educativas, destacando a importância da mediação docente, da participação ativa dos estudantes e da utilização de metodologias capazes de favorecer aprendizagens significativas.

Por se tratar de uma revisão integrativa da literatura, utilizando exclusivamente dados provenientes de estudos científicos já publicados e disponíveis em bases de acesso acadêmico, não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme as normativas vigentes para pesquisas que não envolvem diretamente seres humanos ou coleta de dados primários. Dessa forma, foram respeitados os princípios éticos relacionados à integridade científica, incluindo adequada identificação das fontes utilizadas, fidelidade às informações analisadas e reconhecimento da autoria dos estudos selecionados.

3 RESULTADOS

A busca realizada nas bases de dados Latindex, Diadorim, Miguilim e repositórios de periódicos científicos vinculados ao sistema Open Journal Systems (OJS) possibilitou a identificação de estudos relacionados à formação docente, epistemologia e práticas pedagógicas orientadas pela construção do conhecimento. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, foram selecionados 15 estudos publicados entre os anos de 2021 e 2026, nos idiomas português e inglês, que apresentaram contribuições teóricas e práticas sobre a formação de professores, abordagens construtivistas, metodologias participativas e processos de ressignificação das práticas educativas. A análise dos estudos permitiu identificar diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento profissional docente, destacando a importância da articulação entre fundamentos epistemológicos, inovação pedagógica e construção ativa dos conhecimentos. A síntese das principais características dos estudos selecionados, incluindo autores, ano de publicação, título, objetivo principal e contribuições para a temática investigada, está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos estudos selecionados sobre formação docente, epistemologia e práticas pedagógicas orientadas pela construção do conhecimento.

Autor/Ano	Objetivo do estudo	Eixo do estudo	Principais achados
Tovar-Gálvez (2021)	Desenvolver um modelo epistemológico capaz de orientar professores na elaboração de práticas pedagógicas culturalmente inclusivas no ensino de Ciências.	Epistemologia docente e práticas inclusivas	O estudo evidenciou que a compreensão epistemológica dos professores influencia diretamente a elaboração de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Os achados demonstraram que a reflexão sobre diferentes formas de produção do conhecimento possibilita superar modelos homogêneos de ensino, favorecendo estratégias educativas sensíveis às diversidades culturais, sociais e cognitivas presentes no ambiente escolar.

Zajda (2021)	Analisar os fundamentos da teoria da aprendizagem construtivista e sua relação com a criação de ambientes educacionais eficazes.	Construtivismo e ambientes de aprendizagem	Os resultados apontaram que ambientes educacionais fundamentados no construtivismo favorecem uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e significativa. O estudo destacou que a construção do conhecimento ocorre mediante interação entre estudantes, professores e contexto, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem autonomia, reflexão crítica e participação dos sujeitos no processo educativo.
Pundeer (2021)	Discutir as contribuições e limitações da abordagem construtivista em salas de aula centradas no estudante.	Práticas pedagógicas construtivistas	Os achados demonstraram que a abordagem construtivista possibilita maior protagonismo dos estudantes, estimulando processos de investigação, resolução de problemas e construção coletiva do conhecimento. Entretanto, o estudo ressaltou que a efetivação dessas práticas depende da formação docente adequada, do planejamento pedagógico e das condições estruturais das instituições de ensino.
Suh *et al.* (2022)	Conceituar e validar o constructo relacionado à orientação epistemológica dos professores de Ciências para o ensino voltado à geração de conhecimento.	Epistemologia do ensino de Ciências	O estudo identificou que as concepções epistemológicas dos professores influenciam suas formas de ensinar Ciências e organizar experiências de aprendizagem. Os resultados indicaram que docentes orientados para a geração do conhecimento tendem a desenvolver práticas investigativas, valorizando questionamentos, argumentação científica e participação ativa dos estudantes na construção dos saberes.
Khani *et al*. (2023)	Investigar os processos de ensino-aprendizagem na educação clínica considerando diferentes orientações epistemológicas.	Epistemologia e formação profissional	Os resultados evidenciaram que as orientações epistemológicas dos docentes interferem na seleção de metodologias, estratégias avaliativas e formas de mediação do conhecimento. O estudo destacou que práticas educativas fundamentadas em concepções reflexivas favorecem uma aprendizagem mais integrada, crítica e relacionada às experiências profissionais dos estudantes.
Mendonça, Freire e Silva (2023)	Analisar a relação entre formação continuada de professores e desenvolvimento das práticas pedagógicas associadas ao conhecimento docente.	Formação continuada e saberes docentes	Os achados demonstraram que a formação continuada representa um elemento essencial para a transformação das práticas pedagógicas, possibilitando aos professores revisar concepções, ampliar conhecimentos profissionais e desenvolver estratégias educativas mais contextualizadas. O estudo reforçou que o desenvolvimento docente ocorre por meio de processos permanentes de reflexão e reconstrução dos saberes.
Zheng, He e Lei (2023)	Examinar a construção do conhecimento em ambientes de aprendizagem baseada em problemas por meio	Construção do conhecimento e aprendizagem baseada em problemas	O estudo evidenciou que os processos discursivos estabelecidos entre professores e estudantes desempenham papel fundamental na construção do conhecimento. Os resultados demonstraram que ambientes baseados em

	da análise das interações discursivas entre professores e estudantes.		problemas favorecem argumentação, colaboração, pensamento crítico e elaboração conjunta de significados, destacando o papel mediador do professor no processo educativo.
Primarni, Hoxha e Rzayev (2024)	Analisar o papel do construtivismo na filosofia educacional contemporânea e suas implicações para os processos educativos.	Epistemologia construtivista e filosofia educacional	Os resultados indicaram que o construtivismo permanece como uma perspectiva epistemológica relevante para compreender a aprendizagem como processo dinâmico, social e contextual. O estudo destacou que essa abordagem contribui para repensar o papel docente e promover práticas educativas centradas na participação ativa e na autonomia intelectual dos estudantes.
Behera (2024)	Investigar práticas pedagógicas inovadoras aplicadas à formação de professores.	Inovação pedagógica e formação docente	Os achados demonstraram que práticas pedagógicas inovadoras contribuem para o fortalecimento da formação docente ao estimular criatividade, colaboração e capacidade de adaptação profissional. O estudo destacou que a inovação educacional depende de processos formativos que incentivem a reflexão crítica sobre a prática e a utilização de metodologias alinhadas às necessidades contemporâneas da educação.
Ponchirolli e Behrens (2024)	Relatar uma experiência de formação docente baseada na epistemologia da complexidade e em práticas pedagógicas inovadoras.	Epistemologia da complexidade e formação docente	O estudo evidenciou que a epistemologia da complexidade amplia a compreensão sobre os processos educativos ao considerar a relação entre diferentes saberes, contextos e dimensões da aprendizagem. Os resultados apontaram que experiências formativas fundamentadas nessa perspectiva favorecem práticas docentes mais integradoras, reflexivas e transformadoras.
Ulloa, Lárez Hernández e Vega-Gutiérrez (2024)	Discutir a construção do conhecimento a partir da epistemologia do Sul e sua importância na formação inicial de pesquisadores e professores.	Epistemologia crítica e formação inicial docente	Os resultados evidenciaram a importância de ampliar as perspectivas epistemológicas na formação docente, valorizando conhecimentos historicamente marginalizados e diferentes formas de compreender a realidade. O estudo destacou que uma formação crítica contribui para professores mais conscientes das dimensões sociais, culturais e políticas presentes na produção do conhecimento.
Resnick e Kolikant (2025)	Investigar o papel dos professores como agentes epistêmicos em práticas pedagógicas interdisciplinares.	Professor como agente produtor de conhecimento	Os achados demonstraram que professores compreendidos como agentes epistêmicos desenvolvem práticas mais investigativas e colaborativas. O estudo evidenciou que essa perspectiva fortalece a autonomia profissional docente, permitindo que os professores participem ativamente da produção e transformação dos conhecimentos utilizados em suas práticas educativas.
Deng (2025)	Analisar a aplicação do construtivismo em práticas de sala de aula voltadas à promoção da	Aplicação do construtivismo no ensino	Os resultados apontaram que estratégias construtivistas favorecem a participação ativa dos estudantes e promovem aprendizagens baseadas em experiências, interação e

	construção do conhecimento.		reflexão. O estudo destacou que a construção do conhecimento depende da criação de ambientes educativos nos quais os estudantes possam investigar, questionar e relacionar novos conteúdos aos conhecimentos previamente adquiridos.
Ubaque-Casallas *et al*. (2025)	Analisar as epistemologias de professores em formação no ensino de língua inglesa a partir de uma abordagem territorial.	Epistemologias docentes e formação inicial	Os achados demonstraram que as experiências sociais, culturais e territoriais influenciam diretamente a construção das concepções pedagógicas dos futuros professores. O estudo reforçou a importância de uma formação docente contextualizada, capaz de reconhecer diferentes saberes e promover práticas educativas conectadas às realidades dos estudantes.
Runtić e Brčić (2026)	Refletir sobre a relação entre conhecimento docente, teoria e prática a partir de uma perspectiva epistemológica.	Conhecimento profissional docente e epistemologia	O estudo evidenciou que a integração entre teoria e prática constitui elemento central para o desenvolvimento da identidade profissional docente. Os resultados apontaram que a reflexão epistemológica permite aos professores compreenderem melhor suas decisões pedagógicas, fortalecendo práticas mais conscientes, fundamentadas e alinhadas aos desafios educacionais contemporâneos.

Fonte: Autoria própria (2026).

A análise dos estudos selecionados demonstrou predominância de pesquisas voltadas à compreensão do construtivismo como fundamento epistemológico para a formação docente e para a reorganização das práticas pedagógicas. Observou-se que os autores convergem ao destacar a necessidade de superar modelos tradicionais de ensino, priorizando metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Os estudos também evidenciaram que a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, articulando conhecimentos teóricos, experiências profissionais e demandas emergentes do contexto educacional.

4 DISCUSSÃO

A formação docente contemporânea exige uma compreensão ampliada sobre os processos de produção do conhecimento, considerando que o professor não atua apenas como mediador de conteúdos, mas como sujeito epistêmico capaz de interpretar, reconstruir e produzir saberes no contexto educacional. Nessa perspectiva, Tovar-Gálvez (2021) destaca que a dimensão epistemológica da docência influencia diretamente a maneira como os professores compreendem a aprendizagem e organizam suas práticas pedagógicas, especialmente quando buscam desenvolver propostas inclusivas e culturalmente contextualizadas. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Suh *et al*. (2022), que evidenciam a

importância das orientações epistemológicas docentes para promover um ensino fundamentado na investigação e na geração de conhecimento.

A relação entre epistemologia e prática pedagógica demonstra que as concepções dos professores sobre conhecimento, aprendizagem e ensino interferem nas escolhas metodológicas realizadas em sala de aula. Nesse sentido, Khani *et al.* (2023) identificaram que diferentes orientações epistemológicas resultam em distintas formas de conduzir os processos educativos, influenciando estratégias de mediação, avaliação e interação com os estudantes. Em consonância, Runtić e Brčić (2026) argumentam que o conhecimento profissional docente precisa ser compreendido a partir da articulação entre teoria e prática, uma vez que a ação pedagógica se fortalece quando fundamentada em processos reflexivos e epistemologicamente conscientes.

A perspectiva construtivista permanece como uma importante referência para compreender a construção do conhecimento nos espaços educativos, principalmente por valorizar a participação ativa dos estudantes e a interação entre diferentes sujeitos. Zajda (2021) ressalta que ambientes de aprendizagem estruturados a partir do construtivismo possibilitam maior envolvimento dos estudantes, pois favorecem processos de investigação, autonomia intelectual e elaboração de significados próprios. Essa compreensão é reforçada por Deng (2025), ao demonstrar que práticas construtivistas aplicadas ao ensino contribuem para a criação de experiências educativas nas quais os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva e passam a participar efetivamente da construção dos conhecimentos.

A construção do conhecimento em contextos educativos também está relacionada à capacidade dos professores de promover situações de aprendizagem baseadas no diálogo e na problematização. Zheng, He e Lei (2023) evidenciam que a aprendizagem baseada em problemas favorece interações discursivas mais complexas entre professores e estudantes, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação. De modo complementar, Pundeer (2021) destaca que ambientes centrados no estudante fortalecem a autonomia e a participação, embora dependam de uma atuação docente preparada para planejar experiências educativas coerentes com os princípios construtivistas.

No âmbito da formação docente, a construção dos saberes profissionais ocorre por meio de processos contínuos de reflexão, atualização e ressignificação das práticas. Mendonça, Freire e Silva (2023) apontam que a formação continuada constitui um mecanismo essencial para transformar a atuação docente, pois permite que os professores revisitem suas concepções pedagógicas e desenvolvam novas formas de intervenção educativa. Essa perspectiva converge com Behera (2024), que identifica as práticas pedagógicas inovadoras como elementos fundamentais para ampliar as competências profissionais docentes, especialmente diante das demandas educacionais marcadas pela diversidade e pela necessidade de inovação.

A inovação pedagógica, entretanto, não deve ser compreendida apenas como adoção de novas metodologias ou ferramentas, mas como resultado de uma mudança na forma de compreender o conhecimento e o papel dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ponchirolli e Behrens (2024) defendem que a epistemologia da complexidade contribui para essa transformação ao reconhecer a educação como um fenômeno composto por múltiplas dimensões, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, culturais e históricos.

A valorização das diferentes formas de conhecimento também representa um aspecto fundamental para uma formação docente comprometida com práticas educativas socialmente significativas. Ulloa, Lárez Hernández e Vega-Gutiérrez (2024) enfatizam que a epistemologia do Sul amplia as possibilidades formativas ao questionar modelos únicos de produção do conhecimento e reconhecer saberes provenientes de diferentes experiências sociais e culturais.

A atuação docente como agente produtor de conhecimento constitui outro aspecto evidenciado na literatura analisada. Resnick e Kolikant (2025) demonstram que professores compreendidos como agentes epistêmicos apresentam maior capacidade de desenvolver práticas interdisciplinares, investigativas e colaborativas. Essa concepção supera a ideia de que o professor apenas aplica conhecimentos previamente estabelecidos, reconhecendo-o como profissional que interpreta situações educativas, formula estratégias e participa da construção de novos conhecimentos pedagógicos a partir da experiência.

A formação inicial de professores também apresenta papel decisivo na constituição das concepções epistemológicas que orientarão suas futuras práticas profissionais. Ubaque-Casallas *et al*. (2025) destacam que as experiências formativas influenciam diretamente a construção das epistemologias dos futuros docentes, evidenciando que os processos educativos precisam considerar aspectos culturais, sociais e territoriais.

A integração entre conhecimento científico, saber pedagógico e experiência profissional constitui um dos principais desafios para a formação docente orientada pela construção do conhecimento. Suh *et al*. (2022) apontam que professores com maior compreensão sobre os processos de produção do conhecimento científico tendem a desenvolver práticas mais investigativas e reflexivas. Em concordância, Runtić e Brčić (2026) ressaltam que a superação da fragmentação entre teoria e prática depende da construção de uma identidade docente baseada na reflexão epistemológica e na capacidade de interpretar criticamente o próprio fazer pedagógico.

Além disso, a consolidação de práticas pedagógicas construtivistas requer condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores. Embora os estudos analisados apontem avanços relacionados à inovação, investigação e participação dos estudantes, também evidenciam que mudanças efetivas dependem de políticas de formação, apoio institucional e valorização da profissão docente. Nesse sentido, Behera (2024) e Ponchirolli e Behrens (2024) convergem ao defender que a

transformação das práticas educativas está relacionada à criação de espaços formativos permanentes, nos quais os professores possam compartilhar experiências, produzir conhecimentos e desenvolver novas possibilidades metodológicas.

Dessa forma, a literatura analisada evidencia que a formação docente, quando fundamentada em perspectivas epistemológicas críticas e construtivistas, favorece a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, inclusivas e orientadas à produção do conhecimento. Os estudos de Zajda (2021), Tovar-Gálvez (2021), Mendonça, Freire e Silva (2023), Ulloa, Lárez Hernández e Vega-Gutiérrez (2024) e Resnick e Kolikant (2025) apresentam convergência ao demonstrar que o desenvolvimento profissional docente depende da capacidade de compreender o conhecimento como processo dinâmico, coletivo e contextualizado. Assim, a epistemologia torna-se elemento estruturante da prática educativa, pois possibilita ao professor atuar não apenas como transmissor de informações, mas como mediador, pesquisador e agente transformador dos processos de ensino e aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

A presente revisão integrativa possibilitou compreender que a formação docente, a epistemologia e as práticas pedagógicas orientadas pela construção do conhecimento constituem dimensões indissociáveis para o desenvolvimento de processos educativos mais reflexivos, participativos e significativos. A análise da literatura evidenciou que o professor contemporâneo necessita ser compreendido como sujeito produtor de conhecimento, cuja atuação ultrapassa a aplicação de métodos e conteúdos, envolvendo processos contínuos de reflexão, investigação e reconstrução dos saberes profissionais.

Em relação à pergunta norteadora, os estudos analisados demonstraram que uma formação docente baseada em fundamentos epistemológicos favorece a construção de práticas mais conscientes, contextualizadas e alinhadas às necessidades dos estudantes. A compreensão das diferentes formas de produção do conhecimento permite ao professor desenvolver estratégias pedagógicas que valorizam a participação ativa, a autonomia intelectual, o diálogo e a aprendizagem colaborativa.

O objetivo do estudo, que consistiu em analisar as contribuições da formação docente fundamentada em perspectivas epistemológicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pela construção do conhecimento, foi alcançado ao identificar que as abordagens construtivistas, críticas e reflexivas apresentam papel central na ressignificação da prática educativa. Os principais achados indicaram que a articulação entre teoria e prática, a formação continuada, a valorização dos saberes docentes e a utilização de metodologias investigativas são elementos essenciais para fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores.

A análise dos estudos também evidenciou que a epistemologia exerce influência direta sobre as concepções docentes acerca do ensino e da aprendizagem, interferindo nas escolhas metodológicas e na

forma como os professores estabelecem relações com os estudantes. As pesquisas demonstraram que práticas pedagógicas fundamentadas na construção do conhecimento favorecem ambientes educativos mais colaborativos, inclusivos e inovadores, nos quais os estudantes assumem papel ativo no processo de aprendizagem e os professores atuam como mediadores e agentes epistêmicos.

Apesar dos avanços identificados, permanecem desafios relacionados à implementação efetiva dessas perspectivas no cotidiano educacional, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada dos professores, às condições institucionais e à superação de modelos tradicionais de ensino. Dessa forma, destaca-se a necessidade de ampliar investimentos em processos formativos que promovam reflexão epistemológica, inovação pedagógica e desenvolvimento de competências docentes capazes de responder às demandas educacionais contemporâneas.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos que investiguem como programas de formação continuada fundamentados em epistemologias construtivistas e críticas influenciam, na prática, as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores em diferentes níveis de ensino. Investigações dessa natureza poderão contribuir para aprofundar a compreensão sobre os impactos da formação epistemológica docente na transformação das práticas educativas e na promoção de processos de ensino e aprendizagem mais significativos.

REFERÊNCIAS

ABU-SALIH, B.; ALOTAIBI, S. A systematic literature review of knowledge graph construction and application in education. **Heliyon**, v. 10, 2024.

BEHERA, S. Innovative pedagogical practices in teacher education. **International Journal for Multidisciplinary Research**, 2024.

BHATTARAI, D. P.; BASNET, H. B. Understanding the Nepali classroom practices: a constructivist perspective. **Journal of Research and Development**, 2022.

DENG, N. Study on the application of constructivism in classroom teaching to promote knowledge construction. **Journal of Education and Educational Research**, 2025.

DICKERSON, C. *et al*. Using a teacher knowledge framework to connect teaching practice with theory. **PRACTICE**, v. 4, p. 191-211, 2022.

EFGIVIA, M. G. *et al*. Analysis of constructivism learning theory. In: **Proceedings of the 1st UMGESHIC International Seminar on Health, Social Science and Humanities (UMGESHIC-ISHSSH 2020)**. 2021.

FOX-TURNBULL, W. H.; SNAPE, P. Technology teacher education through a constructivist approach. **Design and Technology Education: An International Journal**, v. 16, p. 45-56, 2023.

IRSHID, M. M. B.; KHASAWNEH, A. A.; AL-BARAKAT, A. The effect of conceptual understanding principles-based training program on enhancement of pedagogical knowledge of mathematics teachers. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 2023.

KHANI, H. *et al*. Teaching-learning in clinical education based on epistemological orientations: a multi-method study. **PLOS ONE**, v. 18, 2023.

KONONETS, N.; DANYSKO, O.; BABENKO, I. Resource-based model of teacher pedagogical skills development in STEM education practice. **The Sources of Pedagogical Skills**, 2025.

MENDONÇA, A.; FREIRE, K.; SILVA, V. Continuing training of teachers and pedagogical practices: relationship with knowledge. **Concilium**, 2023.

MISHRA, N. Constructivist approach to learning: an analysis of pedagogical models of social constructivist learning theory. **Journal of Research and Development**, 2023.

PONCHIROLLI, O.; BEHRENS, M. **Innovative practice in teacher training from the perspective of complexity epistemology**: an experience report. Concilium, 2024.

PRIMARNI, A.; HOXHA, A.; RZAYEV, R. The role of constructivism in modern educational philosophy: a comparative analysis. **International Journal of Educational Narratives**, 2024.

PUNDEER, R. **Constructivist approach for learner centric classroom**: pros and cons. 2021.

RESNICK, V.; KOLIKANT, Y. Teachers as epistemic agents: a case study of interdisciplinary pedagogy. **British Educational Research Journal**, 2025.

RUNTIĆ, B.; BRČIĆ, M. K. Teacher knowledge between theory and practice: an epistemological reflection. **Sodobna Pedagogika**, 2026.

SANTOS, V. G. D.; VAINE, T. E.; BREVIGLIERI, G. **Teacher training mediated by creative learning**. Constructionism Conference Proceedings, 2025.

SEVERINI, E.; KOŽUCHOVÁ, M.; BARNOVÁ, S. Inquiry-based approach in the context of undergraduate teacher training. **Journal of Human, Earth, and Future**, 2024.

SUH, J.; HWANG, J.; PARK, S.; HAND, B. Epistemic orientation toward teaching science for knowledge generation: conceptualization and validation of the construct. **Journal of Research in Science Teaching**, 2022.

TOVAR-GÁLVEZ, J. C. The epistemological bridge as a framework to guide teachers to design culturally inclusive practices. **International Journal of Science Education**, v. 43, p. 760-776, 2021.

TRIANTAFYLLOU, S. A. A short paper about fundamental pedagogical concepts of constructivism theory in relation to TPACK framework. In: **Proceedings of the International Conference on Advanced Research in Teaching and Education**. 2024.

UBAQUE-CASALLAS, D. *et al*. English language pedagogization: a territory-based approach to student-teachers' epistemologies. **Revista Colombiana de Educación**, 2025.

ULLOA, M. P.; LÁREZ HERNÁNDEZ, J. H.; VEGA-GUTIÉRREZ, Ó. Building knowledge from the epistemology of the South: the importance of training researchers in initial teacher training. **Frontiers in Education**, 2024.

VESPONE, B. Co-constructing teaching and learning in higher education: a literature review of practices and implications. **Journal of Learning Development in Higher Education**, 2023.

ZAJDA, J. Constructivist learning theory and creating effective learning environments. In: **Globalisation, Comparative Education and Policy Research**. 2021.

ZHENG, B.; HE, Q.; LEI, J. Knowledge construction in problem-based learning: a lag-sequential analysis of teachers' and students' discourse moves. **Teaching and Learning in Medicine**, v. 36, p. 411-424, 2023.

METODOLOGIAS ATIVAS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO DE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM CENTRADOS NO ESTUDANTE

ACTIVE METHODOLOGIES AND QUALITY OF EDUCATION IN PROMOTING STUDENT-CENTERED LEARNING PROCESSES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-085

Cecília Rodrigues Farias de Abreu Autobelli dos Reis
Mestre em Tecnologia Emergentes em Educação
Metropolitan University of Science and Technology - MUST, Florida - USA
E-mail: ceciliaautobelli@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3076003173979955

Everaldo Vieira de Lima
Mestrando em Ciências da Educação
Centro Universitário Internacional Tres Fronteras - UNINTER, Cuidad Del Este - PY
E-mail: everaldomatematico1978@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9968169695642549
ORCID: http://orcid.org/0009-0009-7673-0417

Mariana Lima Gomes
Graduada em Educação Física
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Uruguaiana - RS
E-mail: marianalgomes7@gmail.com

Maicon Danúbio Duarte Abreu
Graduado em Física e Matemática
Escola Técnica Everardo Passos - ETEP, Pelotas - RS
E-mail: maicondanubio@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8654-8493

Jefferson Rafael de Freitas
Graduando em Geografia
Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, Recife - PE
E-mail: jeffersonrafaelbr@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4609726997081497

Vinicius Ferreira de Freitas
Graduado em Educação Física
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Uruguaiana - RS
E-mail: viniciusfreitasreal@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7079-3659

Caio Engelmann
Mestrando em Ciências da Educação
Uninter Christian of American - UCA, Florida - USA
E-mail: engelmanncaio1@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0002-0442

Raimundo Pereira Soares
Doutorando em Ciências da Educação
Chistian Business School - CBS, Paris - FR
E-mail: raisoarespalmeirafm@hotmail.com

Resumo

As transformações educacionais contemporâneas têm evidenciado a necessidade de superar modelos tradicionais de ensino e ampliar práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo discente. Nesse contexto, as metodologias ativas destacam-se como estratégias capazes de promover processos de aprendizagem centrados no estudante, favorecendo a autonomia, participação e construção significativa do conhecimento. O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições das metodologias ativas para a promoção de processos de aprendizagem centrados no estudante e para a melhoria da qualidade da educação. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, realizada nas bases de dados ERIC, SpringerLink, Latindex e Miguilim, considerando publicações entre 2021 e 2026, nos idiomas português e inglês. Foram utilizados descritores relacionados às metodologias ativas, qualidade da educação e aprendizagem centrada no estudante, sendo selecionados 16 estudos após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Os resultados evidenciaram que as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia, colaboração, motivação acadêmica e aprendizagem significativa em diferentes níveis educacionais. Além disso, demonstraram que a integração de tecnologias digitais potencializa experiências formativas mais dinâmicas, embora permaneçam desafios relacionados à formação docente, reorganização curricular e infraestrutura institucional. Conclui-se que as metodologias ativas representam uma estratégia relevante para qualificar os processos educativos, desde que implementadas com planejamento pedagógico, suporte institucional e valorização da mediação docente.

Palavras-chave: Aprendizagem centrada no estudante; Educação; Inovação pedagógica; Metodologias ativas; Qualidade da educação.

Abstract

Contemporary educational transformations have highlighted the need to move beyond traditional teaching models and expand pedagogical practices that value student agency. In this context, active learning methodologies stand out as strategies capable of fostering student-centered learning processes, promoting

autonomy, participation, and the meaningful construction of knowledge. This study aimed to analyze the contributions of active learning methodologies to the promotion of student-centered learning and the improvement of educational quality. It is an integrative literature review conducted using the ERIC, SpringerLink, Latindex, and Miguilim databases, covering publications in Portuguese and English from 2021 to 2026. Descriptors related to active learning methodologies, educational quality, and student-centered learning were used; 16 studies were selected following the application of inclusion and exclusion criteria. The results demonstrated that active learning methodologies foster the development of critical thinking, autonomy, collaboration, academic motivation, and meaningful learning across various educational levels. Furthermore, the findings showed that the integration of digital technologies enhances dynamic learning experiences, although challenges regarding teacher training, curricular reorganization, and institutional infrastructure remain. The study concludes that active learning methodologies represent a significant strategy for enhancing educational processes, provided they are implemented with pedagogical planning, institutional support, and an emphasis on the teacher's role as a facilitator.

Keywords: Active learning methodologies; Education; Educational quality; Pedagogical innovation; Student-centered learning.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido marcada por profundas transformações decorrentes das mudanças sociais, tecnológicas e culturais, exigindo a revisão de práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos. Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como estratégias capazes de promover uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada, favorecendo o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral. Ao deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, essas abordagens fortalecem processos educativos que valorizam a autonomia, a colaboração, a resolução de problemas e a construção compartilhada do conhecimento, aspectos considerados fundamentais para a melhoria da qualidade da educação (Anggraeni, 2021; Tang, 2023).

As metodologias ativas fundamentam-se em princípios construtivistas e socioconstrutivistas, nos quais o estudante assume papel central na produção do conhecimento, enquanto o professor atua como mediador, facilitador e organizador das experiências de aprendizagem. Essa mudança paradigmática favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da comunicação e da capacidade de tomada de decisões, competências indispensáveis para responder às demandas educacionais e profissionais do século XXI (Gosavi; Arora, 2022; Bhardwaj *et al.,* 2025).

A literatura evidencia que a aprendizagem ativa está diretamente relacionada à melhoria do desempenho acadêmico e ao fortalecimento das experiências educacionais em diferentes níveis de ensino. A adoção de metodologias como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, estudos de caso e atividades colaborativas possibilita maior integração entre teoria e prática, tornando o processo de ensino mais dinâmico e significativo (Dogani, 2023; Armellini; Antunes; Howe, 2021).

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre metodologias ativas e bem-estar estudantil. Ambientes educacionais que promovem participação, autonomia e interação social contribuem para reduzir sentimentos de ansiedade e passividade frequentemente associados aos modelos tradicionais de ensino. Ao favorecer experiências de aprendizagem mais inclusivas e colaborativas, essas abordagens fortalecem a satisfação acadêmica, o senso de pertencimento e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino, refletindo positivamente na qualidade da educação (Ribeiro-Silva *et al.,* 2022).

Em contrapartida, modelos educacionais excessivamente centrados no professor e direcionados exclusivamente para avaliações tendem a limitar o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e criativas. A predominância de práticas expositivas e da memorização mecânica reduz as oportunidades para que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual, pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas, elementos indispensáveis para uma educação de qualidade (Ghaleb, 2024).

Os avanços tecnológicos também ampliaram as possibilidades de implementação das metodologias ativas, permitindo a utilização de recursos digitais capazes de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas como realidade aumentada, plataformas interativas, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos multimídia favorecem experiências mais imersivas, estimulando o interesse dos estudantes e facilitando a compreensão de conteúdos complexos. A integração entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas ativas representa uma importante estratégia para fortalecer processos educativos centrados no estudante (Volioti *et al*., 2023).

No contexto da educação básica, a adoção de metodologias ativas apresenta potencial para favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes desde os primeiros anos de escolarização. Ao incentivar investigação, experimentação, cooperação e resolução de desafios, essas estratégias promovem aprendizagens mais significativas e contextualizadas, contribuindo para o desenvolvimento das competências previstas nas políticas educacionais contemporâneas (Menezes *et al*., 2025).

Apesar dos benefícios amplamente descritos na literatura, a implementação efetiva das metodologias ativas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à reorganização curricular, à infraestrutura tecnológica e às culturas institucionais fortemente influenciadas pelo ensino tradicional. A superação dessas limitações demanda investimentos em desenvolvimento profissional, planejamento pedagógico e políticas educacionais que favoreçam práticas inovadoras e centradas no estudante. Assim,

compreender os impactos dessas metodologias torna-se essencial para subsidiar decisões que promovam melhorias na qualidade da educação (Stevkovska, 2025; Tang, 2023).

Diante desse contexto, este estudo justifica-se pela relevância de compreender como as metodologias ativas contribuem para a promoção de processos de aprendizagem centrados no estudante e para o fortalecimento da qualidade da educação. Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar, à luz da literatura científica, as contribuições das metodologias ativas para a promoção de processos de aprendizagem centrados no estudante e para a melhoria da qualidade da educação.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, método que possibilita reunir, sintetizar e analisar criticamente evidências científicas produzidas sobre um determinado fenômeno, permitindo a compreensão abrangente do estado do conhecimento e a identificação de lacunas para futuras investigações. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar a integração de estudos com diferentes delineamentos metodológicos, contribuindo para uma análise ampla das evidências relacionadas às metodologias ativas e à qualidade da educação na promoção de processos de aprendizagem centrados no estudante.

A condução da revisão foi orientada pela seguinte pergunta norteadora: *quais são as evidências científicas acerca das contribuições das metodologias ativas para a promoção de processos de aprendizagem centrados no estudante e para a melhoria da qualidade da educação?*

Para responder à questão proposta, realizou-se uma busca sistematizada nas bases de dados Education Resources Information Center (ERIC), SpringerLink, Latindex e Miguilim, reconhecidas por disponibilizarem produções científicas relevantes nas áreas da educação, inovação pedagógica e formação docente.

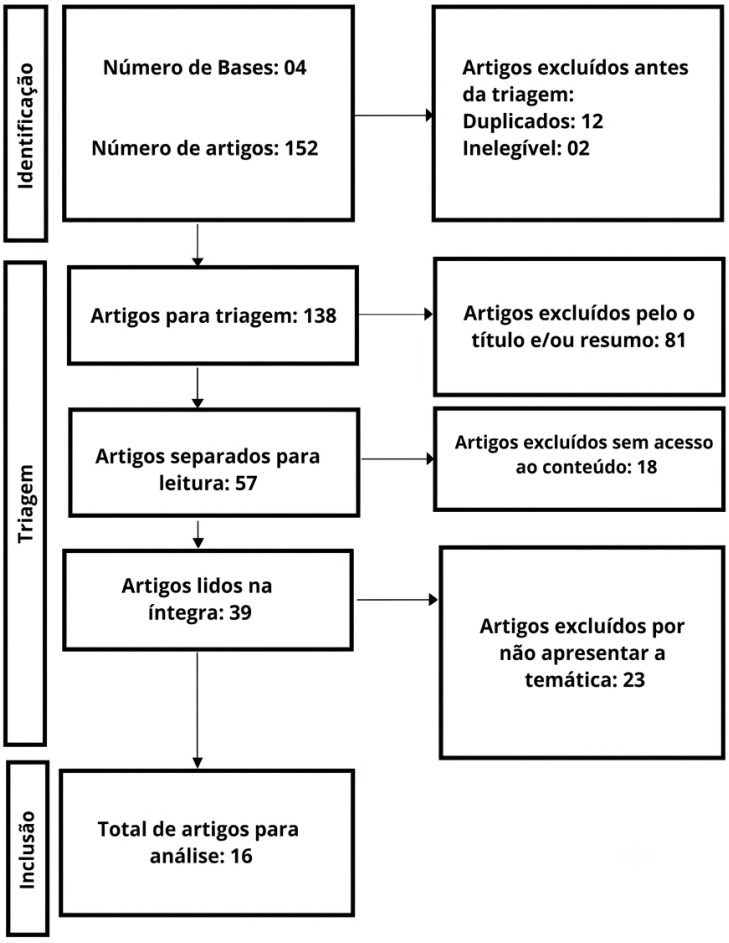
A estratégia de busca foi elaborada a partir da combinação de descritores controlados e palavras-chave em português e inglês, utilizando operadores booleanos (AND e OR). Os descritores empregados foram: *"Metodologias Ativas" AND "Qualidade da Educação" AND "Aprendizagem Centrada no Estudante", bem como seus correspondentes em inglês: "Active Learning" AND "Quality of Education" AND "Student-Centered Learning"*. As combinações foram adaptadas conforme as especificidades de indexação de cada base de dados pesquisada.

Os critérios de inclusão compreenderam: artigos científicos publicados entre 2021 e 2026; disponíveis na íntegra; redigidos nos idiomas português ou inglês; estudos primários, revisões sistemáticas ou integrativas relacionados ao tema; e pesquisas que abordassem metodologias ativas, aprendizagem centrada no estudante, inovação pedagógica ou qualidade da educação. Foram excluídos artigos duplicados entre as bases, resumos simples, editoriais, cartas ao editor, capítulos de livros, dissertações, teses, trabalhos

publicados em anais de eventos, documentos institucionais, estudos sem acesso ao texto completo e publicações que não apresentassem relação direta com o objetivo da pesquisa.

O processo de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos estudos foi organizado conforme as etapas recomendadas para revisões integrativas. Inicialmente, procedeu-se à identificação das publicações nas bases de dados selecionadas, seguida da remoção dos registros duplicados. Posteriormente, realizou-se a leitura dos títulos e resumos para verificação da pertinência temática. Em seguida, os estudos potencialmente elegíveis foram submetidos à leitura na íntegra, sendo incluídos apenas aqueles que atenderam a todos os critérios previamente estabelecidos. O fluxograma das etapas de seleção dos estudos será apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do processo de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos estudos da revisão integrativa.



Fonte: Autoria própria (2026).

Após a seleção dos artigos, realizou-se a extração das informações por meio de um instrumento elaborado pelos autores, contemplando variáveis como autor, ano de publicação, país, objetivo, características metodológicas, principais resultados e contribuições para a temática investigada. Posteriormente, os dados foram organizados em quadros sinópticos e submetidos à análise descritiva e

temática, possibilitando a síntese crítica das evidências encontradas e sua discussão à luz da literatura científica.

Por se tratar de uma revisão integrativa da literatura, desenvolvida exclusivamente com dados secundários disponíveis em publicações científicas de acesso público, este estudo não necessitou de apreciação ou aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, uma vez que não envolveu participação direta de seres humanos nem utilização de dados que possibilitem sua identificação.

3 RESULTADOS

A estratégia de busca nas bases de dados ERIC, SpringerLink, Latindex e Miguilim, conforme os critérios metodológicos previamente estabelecidos, resultou na identificação de estudos publicados entre 2021 e 2026 relacionados às metodologias ativas e à promoção de processos de aprendizagem centrados no estudante. Após as etapas de identificação, remoção de duplicidades, triagem por títulos e resumos, leitura na íntegra e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 16 estudos para compor a amostra final desta revisão integrativa. As publicações analisadas evidenciaram predominância de pesquisas desenvolvidas no ensino superior, embora também tenham sido identificados estudos voltados à educação básica, abordando diferentes estratégias de aprendizagem ativa, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem híbrida, gamificação, realidade aumentada e metodologias colaborativas.

A caracterização dos estudos incluídos nesta revisão, contemplando autores, ano de publicação, título, objetivo principal e eixo temático, encontra-se apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos estudos incluídos na revisão integrativa

Autor/Ano	Objetivo do estudo	Eixo do estudo	Principais achados
Islam, Sarker e Islam (2021)	Desenvolver um modelo de aprendizagem híbrida centrada no estudante para o ensino superior, considerando princípios pedagógicos e tecnológicos.	Aprendizagem híbrida e protagonismo estudantil	Os resultados evidenciaram que a aprendizagem híbrida estruturada a partir de princípios centrados no estudante possibilita maior flexibilidade, autonomia e interação no processo educativo. O modelo proposto demonstrou potencial para superar limitações do ensino tradicional ao integrar recursos digitais, participação ativa e estratégias colaborativas, favorecendo uma aprendizagem mais personalizada e significativa.
Chauca *et al*. (2021)	Analisar o impacto da transformação digital na implementação de metodologias ativas baseadas em atividades	Inovação tecnológica e metodologias ativas	O estudo demonstrou que a incorporação de tecnologias digitais associadas às metodologias ativas contribui para transformar os ambientes educacionais, ampliando as possibilidades de participação e interação dos estudantes. Os achados indicaram que a

	disruptivas de aprendizagem.		inovação tecnológica favorece práticas pedagógicas mais dinâmicas, estimula a autonomia intelectual e fortalece a construção coletiva do conhecimento.
Capone (2022)	Investigar um ambiente de aprendizagem ativa e centrada no estudante em um contexto de ensino híbrido com estudantes de cursos STEM.	Blended learning e aprendizagem ativa	Os resultados apontaram que ambientes híbridos baseados em aprendizagem ativa promovem maior envolvimento dos estudantes, desenvolvimento do pensamento crítico e aprimoramento da capacidade de resolver problemas complexos. A pesquisa destacou que a combinação entre atividades presenciais e digitais favorece uma experiência educacional mais interativa e alinhada às necessidades dos estudantes contemporâneos.
Doolittle, Wojdak e Walters (2023)	Definir e sistematizar o conceito de aprendizagem ativa por meio de uma revisão sistêmica da literatura.	Fundamentos conceituais da aprendizagem ativa	A revisão identificou que a aprendizagem ativa não se limita à realização de atividades práticas, mas envolve participação cognitiva, reflexão e envolvimento contínuo dos estudantes na construção do conhecimento. Os autores destacaram que essa abordagem representa uma mudança no papel discente, passando de receptor passivo para participante ativo do processo educativo.
Baharuddin *et al*. (2023)	Examinar a influência dos princípios centrados no estudante sobre a aprendizagem ativa no contexto da implementação curricular na Indonésia.	Educação centrada no estudante e currículo	Os achados evidenciaram que currículos fundamentados em princípios centrados no estudante apresentam maior capacidade de promover aprendizagem ativa, autonomia e participação discente. O estudo demonstrou que a reorganização curricular e a valorização das experiências dos estudantes são elementos fundamentais para consolidar práticas pedagógicas inovadoras e significativas.
Mondragón *et al.* (2023)	Compreender as razões que levam docentes do ensino superior a utilizar ou não metodologias ativas.	Formação docente e implementação pedagógica	Os resultados revelaram que os professores reconhecem as metodologias ativas como estratégias capazes de melhorar o engajamento e a aprendizagem dos estudantes, porém identificam obstáculos relacionados à formação pedagógica, disponibilidade de tempo, planejamento e resistência institucional. O estudo reforçou a necessidade de políticas de desenvolvimento docente para garantir uma implementação efetiva dessas abordagens.
Mat e Jamaludin (2024)	Avaliar a efetividade das práticas de ensino e aprendizagem centradas no estudante em escolas primárias.	Educação básica e aprendizagem centrada no estudante	A revisão apontou que as práticas centradas no estudante favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais desde os primeiros anos escolares. Os autores destacaram que estratégias participativas ampliam a motivação, a colaboração e o interesse dos estudantes, contribuindo para uma educação mais inclusiva e alinhada às necessidades individuais de aprendizagem.

Martín-Alguacil *et al.* (2024)	Discutir questões e recomendações para implementação da aprendizagem centrada no estudante em currículos tradicionais das ciências da saúde.	Mudança curricular e ensino superior em saúde	O estudo evidenciou que a implementação da aprendizagem centrada no estudante em contextos tradicionalmente estruturados exige mudanças institucionais, reformulação curricular e preparação docente. Os resultados indicaram que essa abordagem favorece a integração entre teoria e prática, estimula a autonomia profissional e melhora a capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos em situações reais.
Goodwin (2024)	Comparar diferentes métodos de ensino centrados no estudante, analisando suas características e aplicações educacionais.	Estratégias pedagógicas ativas	Os achados demonstraram que diferentes metodologias centradas no estudante apresentam benefícios específicos conforme os objetivos educacionais e características dos grupos envolvidos. A pesquisa destacou que estratégias como aprendizagem colaborativa, discussão orientada e resolução de problemas favorecem maior participação, compreensão conceitual e desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento.
Costa e Reis (2025)	Analisar técnicas motivacionais de ensino associadas às metodologias ativas nos níveis secundário e superior.	Motivação acadêmica e aprendizagem ativa	Os resultados indicaram que técnicas motivacionais integradas às metodologias ativas contribuem significativamente para aumentar o interesse, a participação e o comprometimento dos estudantes. O estudo destacou que a criação de ambientes educativos estimulantes favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação da aprendizagem.
De Campos e Bagatini (2025)	Investigar a combinação de diferentes metodologias ativas na criação de um ecossistema educacional focado no estudante.	Integração de metodologias ativas	O estudo revelou que a combinação de diferentes estratégias ativas possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais complexos, colaborativos e adaptáveis. Os achados indicaram que a integração metodológica amplia as oportunidades de participação discente, promove aprendizagem significativa e favorece uma experiência educacional mais conectada às demandas contemporâneas.
Köpeczi-Bócz (2025)	Analisar como MOOCs e combinações estratégicas de aprendizagem podem contribuir para a qualidade do ensino universitário.	Tecnologias educacionais e qualidade da educação	Os resultados demonstraram que os cursos online massivos e as estratégias pedagógicas inovadoras podem ampliar o acesso ao conhecimento e melhorar a qualidade do ensino superior. O estudo ressaltou que a utilização de tecnologias digitais, quando associada a metodologias adequadas, favorece experiências personalizadas, flexíveis e centradas no estudante.
Ayubovna (2025)	Apresentar métodos de aprendizagem centrados no estudante e suas contribuições para o processo educativo.	Práticas pedagógicas centradas no estudante	Os achados apontaram que métodos centrados no estudante fortalecem a autonomia, criatividade, capacidade crítica e responsabilidade pelo próprio aprendizado. A pesquisa destacou que essas estratégias promovem uma mudança na relação

			professor-estudante, na qual o docente assume papel de mediador e o estudante participa ativamente da construção do conhecimento.
Loor Herederos *et al*. (2025)	Avaliar o impacto das metodologias ativas na aprendizagem significativa de estudantes da educação básica.	Aprendizagem significativa na educação básica	O estudo identificou que metodologias ativas apresentam impacto positivo na aprendizagem significativa, pois favorecem a relação entre conhecimentos prévios e novos conteúdos. Os resultados demonstraram melhora na participação dos estudantes, maior compreensão dos conceitos e desenvolvimento de habilidades relacionadas à autonomia, criatividade e resolução de problemas.
Medina Vásquez *et al.* (2025)	Analisar as percepções dos estudantes sobre competências docentes relacionadas às metodologias ativas no ensino superior peruano.	Percepção discente e competência docente	Os resultados evidenciaram que a competência docente é um fator determinante para o sucesso das metodologias ativas, uma vez que a mediação do professor influencia diretamente a qualidade das experiências educativas. O estudo demonstrou que estudantes valorizam práticas pedagógicas que promovem interação, acompanhamento individualizado e participação no processo de aprendizagem.
Padilla-Petry, Rodríguez-Rodríguez e Pérez-Hernando (2025)	Investigar percepções e motivações de professores e estudantes em relação à substituição de aulas expositivas por metodologias ativas.	Superação do ensino tradicional	Os achados demonstraram que metodologias ativas são percebidas como alternativas capazes de ampliar a interação, o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, o estudo identificou que a transição de modelos tradicionais para práticas ativas envolve desafios culturais, necessidade de formação docente e mudanças na organização institucional do ensino.

Fonte: Autoria própria (2026).

De modo geral, os estudos apontaram que essas abordagens favorecem o protagonismo estudantil, o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, o aumento do engajamento acadêmico, a aprendizagem significativa e a melhoria da qualidade do processo educativo.

4 DISCUSSÃO

As evidências analisadas nesta revisão integrativa demonstram que as metodologias ativas constituem uma importante estratégia para reconfigurar os processos educacionais contemporâneos, especialmente ao favorecerem modelos de aprendizagem fundamentados na participação, autonomia e construção coletiva do conhecimento. Os estudos selecionados convergem ao indicar que a centralidade do estudante representa uma mudança paradigmática na educação, deslocando o foco de práticas predominantemente transmissivas para experiências formativas mais interativas e contextualizadas. Nesse sentido, observa-se que a qualidade da educação está diretamente relacionada à capacidade das instituições

de ensino em promover ambientes que estimulem o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a aplicação prática dos conhecimentos.

Dessa forma, a discussão dos achados foi organizada em dois eixos temáticos: metodologias ativas como estratégia de aprendizagem centrada no estudante e desenvolvimento de competências educacionais e inovação pedagógica, tecnologias educacionais e desafios para implementação das metodologias ativas.

4.1 METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS

Inicialmente, observa-se que a aprendizagem centrada no estudante representa um dos principais fundamentos das metodologias ativas, pois redefine o papel discente no processo educativo. Islam, Sarker e Islam (2021) destacam que modelos pedagógicos centrados no estudante favorecem maior autonomia, permitindo que os indivíduos assumam responsabilidade pelo próprio desenvolvimento intelectual. Essa perspectiva é corroborada por Baharuddin *et al*. (2023), que identificaram uma associação positiva entre princípios centrados no estudante e práticas de aprendizagem ativa, demonstrando que ambientes educacionais estruturados nessa lógica ampliam a participação e favorecem uma postura mais investigativa por parte dos estudantes.

Posteriormente, Doolittle, Wojdak e Walters (2023) ressaltam que a aprendizagem ativa envolve processos cognitivos complexos, nos quais os estudantes precisam analisar, interpretar, questionar e aplicar conhecimentos em diferentes contextos. Essa compreensão amplia a visão tradicional de atividade em sala de aula, indicando que a participação efetiva não depende apenas da realização de tarefas práticas, mas principalmente do envolvimento intelectual dos estudantes. Em consonância, Goodwin (2024) demonstra que diferentes métodos centrados no estudante apresentam potencial para estimular habilidades superiores de pensamento, desde que estejam alinhados aos objetivos educacionais e às características dos sujeitos envolvidos.

Além disso, Capone (2022) evidencia que ambientes híbridos fundamentados em aprendizagem ativa possibilitam maior integração entre diferentes estratégias pedagógicas, favorecendo a colaboração, a resolução de problemas e a participação dos estudantes. Segundo o autor, a combinação entre momentos presenciais e recursos digitais amplia as oportunidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes desenvolvam competências de maneira mais autônoma e contextualizada. Essa perspectiva aproxima-se dos achados de Mat e Jamaludin (2024), que identificaram, no contexto da educação básica, que práticas centradas no estudante contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Em continuidade, Mondragón *et al*. (2023) analisam a perspectiva docente sobre a utilização das metodologias ativas e apontam que, embora os professores reconheçam seus benefícios, a mudança de paradigma exige reconstrução das práticas pedagógicas tradicionais. Os autores destacam que a adoção

dessas estratégias demanda formação continuada, planejamento sistemático e compreensão do professor como mediador da aprendizagem. Esse aspecto também é evidenciado por Medina Vásquez *et al.* (2025), que identificaram que a competência docente influencia diretamente a experiência dos estudantes em ambientes baseados em metodologias ativas.

Simultaneamente, Costa e Reis (2025) demonstram que aspectos motivacionais possuem papel fundamental na efetividade das metodologias ativas, pois estudantes envolvidos em experiências participativas apresentam maior interesse e comprometimento com o processo formativo. Os autores destacam que estratégias motivacionais associadas à aprendizagem ativa favorecem a autorregulação e fortalecem a percepção de autonomia dos estudantes. Essa compreensão converge com os achados de Ayubovna (2025), que enfatiza que métodos centrados no estudante contribuem para o desenvolvimento da criatividade, pensamento crítico e capacidade de aprendizagem contínua.

Por fim, os estudos analisados indicam que as metodologias ativas representam uma possibilidade concreta de fortalecimento da qualidade educacional ao promoverem uma formação mais ampla e alinhada às demandas contemporâneas. Loor Herederos *et al*. (2025) demonstram que, na educação básica, essas estratégias favorecem a aprendizagem significativa ao aproximarem os conteúdos escolares das experiências dos estudantes, tornando o conhecimento mais contextualizado e aplicável. De modo semelhante, Padilla-Petry, Rodríguez-Rodríguez e Pérez-Hernando (2025) evidenciam que a superação do modelo exclusivamente expositivo amplia as possibilidades de interação e participação, embora ainda existam desafios relacionados à cultura institucional. Assim, os autores convergem ao apontar que a centralidade do estudante constitui um elemento indispensável para uma educação comprometida com autonomia, desenvolvimento de competências e melhoria dos processos de aprendizagem.

4.2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Inicialmente, a incorporação de tecnologias educacionais associadas às metodologias ativas tem representado uma importante transformação nos modos de ensinar e aprender, possibilitando experiências mais interativas, flexíveis e adaptadas às necessidades dos estudantes. Chauca *et al*. (2021) evidenciam que a transformação digital ampliou as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, especialmente ao integrar ferramentas tecnológicas com estratégias fundamentadas na participação discente. Segundo os autores, a utilização de recursos digitais não deve ser compreendida como substituição das práticas pedagógicas, mas como elemento potencializador de novas formas de interação, investigação e produção do conhecimento.

Posteriormente, Köpeczi-Bócz (2025) reforça que as tecnologias educacionais, incluindo ambientes virtuais de aprendizagem e cursos online massivos, apresentam potencial para ampliar a qualidade da

educação superior ao possibilitar maior flexibilidade e personalização do percurso formativo. O autor destaca que a efetividade dessas ferramentas depende da integração com estratégias pedagógicas adequadas, uma vez que a simples disponibilização de recursos digitais não garante aprendizagem significativa. Essa perspectiva converge com os achados de Islam, Sarker e Islam (2021), que ressaltam a importância de modelos híbridos estruturados a partir de princípios centrados no estudante, nos quais os recursos tecnológicos são utilizados para ampliar a autonomia e favorecer processos colaborativos.

Além disso, Capone (2022) demonstra que ambientes de aprendizagem híbrida associados às metodologias ativas podem promover mudanças relevantes na experiência acadêmica, principalmente em áreas que exigem integração entre conhecimentos teóricos e práticos. O estudo evidencia que estudantes inseridos em contextos de blended learning desenvolvem maior capacidade de resolver problemas, compartilhar conhecimentos e participar ativamente das atividades propostas. Essa compreensão é reforçada por De Campos e Bagatini (2025), que analisam a combinação de diferentes metodologias ativas como estratégia para formação de ecossistemas educacionais centrados no estudante.

Entretanto, apesar das contribuições das tecnologias e das metodologias inovadoras, a literatura evidencia que sua implementação ainda apresenta desafios significativos relacionados à formação docente, infraestrutura institucional e resistência às mudanças. Mondragón *et al*. (2023) destacam que muitos professores reconhecem a relevância das metodologias ativas, porém enfrentam dificuldades para incorporá-las devido à ausência de formação específica e às limitações organizacionais presentes nas instituições de ensino.

Nesse contexto, Martín-Alguacil *et al*. (2024) apontam que a transição de currículos tradicionais para modelos centrados no estudante exige mudanças estruturais na organização dos cursos, especialmente em áreas historicamente marcadas pelo ensino transmissivo. Os autores ressaltam que a implementação das metodologias ativas demanda planejamento curricular, redefinição das estratégias avaliativas e preparação dos docentes para atuar como mediadores do conhecimento.

Simultaneamente, Goodwin (2024) destaca que a diversidade de metodologias centradas no estudante oferece diferentes possibilidades de aplicação pedagógica, porém ressalta que nenhuma estratégia deve ser utilizada de maneira descontextualizada. Para o autor, a escolha das metodologias deve considerar os objetivos de aprendizagem, o perfil dos estudantes e as condições disponíveis no ambiente educacional.

Ainda nessa perspectiva, Costa e Reis (2025) demonstram que estratégias motivacionais associadas às metodologias ativas contribuem para fortalecer o vínculo dos estudantes com o processo educativo, especialmente quando combinadas com ambientes de aprendizagem participativos. Os autores ressaltam que a motivação acadêmica está diretamente relacionada à percepção de relevância dos conteúdos e à possibilidade de participação ativa nas atividades propostas. Em consonância, Ayubovna (2025) enfatiza

que práticas centradas no estudante favorecem o desenvolvimento de competências fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida, como autonomia, criatividade e capacidade crítica.

Finalmente, os estudos analisados indicam que a consolidação das metodologias ativas como estratégia para melhoria da qualidade educacional depende da articulação entre inovação tecnológica, formação docente e reorganização das práticas pedagógicas. Chauca *et al*. (2021), Köpeczi-Bócz (2025) e De Campos e Bagatini (2025) convergem ao apontar que a integração entre tecnologia e metodologias participativas pode ampliar significativamente as oportunidades de aprendizagem, desde que esteja fundamentada em objetivos pedagógicos claros. Portanto, a implementação dessas abordagens representa um movimento complexo de transformação educacional, no qual o estudante ocupa posição central e a instituição assume o compromisso de criar condições favoráveis para uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e conectada às demandas sociais contemporâneas.

4.3 SÍNTESE

A análise conjunta dos estudos evidencia ainda que a consolidação das metodologias ativas depende da superação de uma lógica educacional historicamente baseada na transmissão unilateral do conhecimento. Embora os modelos tradicionais tenham contribuído para a organização dos sistemas educacionais, as demandas atuais requerem práticas capazes de desenvolver competências amplas, como pensamento crítico, autonomia, criatividade e capacidade de adaptação. Nesse sentido, Padilla-Petry, Rodríguez-Rodríguez e Pérez-Hernando (2025) demonstram que a permanência de aulas predominantemente expositivas pode limitar as oportunidades de participação dos estudantes, enquanto estratégias ativas favorecem maior envolvimento e corresponsabilidade no processo formativo.

Complementarmente, De Campos e Bagatini (2025) apontam que a integração de diferentes metodologias ativas possibilita a criação de ambientes educacionais mais complexos e responsivos às necessidades dos estudantes. Segundo os autores, a combinação de estratégias como aprendizagem colaborativa, resolução de problemas e atividades práticas permite ampliar as formas de interação com o conhecimento, tornando o processo educativo menos fragmentado e mais conectado à realidade dos sujeitos. Essa perspectiva reforça os achados de Loor Herederos *et al*. (2025), que identificaram impactos positivos das metodologias ativas na aprendizagem significativa da educação básica, especialmente por favorecerem a aproximação entre conteúdos escolares e experiências cotidianas dos estudantes.

Adicionalmente, os resultados indicam que a qualidade da educação não está relacionada exclusivamente ao acesso a recursos tecnológicos ou à adoção de novas metodologias, mas à capacidade de promover experiências formativas coerentes com os objetivos educacionais. Köpeczi-Bócz (2025) ressalta que ferramentas digitais, como os MOOCs, apresentam grande potencial para ampliar oportunidades de aprendizagem, porém seus resultados dependem da existência de estratégias pedagógicas

estruturadas. Da mesma forma, Chauca *et al*. (2021) destacam que a transformação digital deve ser acompanhada por mudanças nas práticas docentes, evitando uma utilização meramente instrumental das tecnologias.

Posteriormente, a discussão dos estudos revela que a formação docente constitui um dos principais elementos para garantir a efetividade das metodologias ativas. Mondragón *et al.* (2023) evidenciam que professores apresentam interesse em incorporar práticas inovadoras, mas frequentemente encontram dificuldades relacionadas à preparação profissional e ao suporte institucional. Essa constatação dialoga com Medina Vásquez *et al*. (2025), que enfatizam a importância das competências docentes para a construção de experiências de aprendizagem positivas.

Simultaneamente, Martín-Alguacil *et al*. (2024) reforçam que a implementação das metodologias centradas no estudante em estruturas curriculares tradicionais exige planejamento institucional e revisão dos processos avaliativos. Os autores argumentam que não é suficiente modificar as estratégias de ensino sem repensar a organização curricular, pois a aprendizagem ativa depende de coerência entre objetivos, conteúdos, avaliações e práticas pedagógicas.

Por outro lado, a literatura também evidencia que a adoção das metodologias ativas proporciona benefícios relacionados ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Ribeiro-Silva *et al.* (2022), embora não componham a amostra final apresentada na tabela de resultados, contribuem teoricamente para compreender que ambientes baseados em aprendizagem ativa podem favorecer o bem-estar acadêmico, a colaboração e o sentimento de pertencimento. Dentro do conjunto dos estudos selecionados, Costa e Reis (2025) e Ayubovna (2025) reforçam que a motivação e a autonomia são dimensões fundamentais para uma aprendizagem mais efetiva, indicando que estudantes envolvidos em experiências participativas tendem a apresentar maior comprometimento com sua trajetória formativa.

Finalmente, a síntese dos estudos analisados permite compreender que as metodologias ativas constituem uma estratégia relevante para elevar a qualidade da educação ao promover uma relação mais participativa entre estudantes, professores e conhecimento. Os autores analisados apresentam concordância quanto ao potencial dessas abordagens para favorecer aprendizagens mais profundas, contextualizadas e alinhadas às competências exigidas pela sociedade contemporânea. Entretanto, também demonstram que sua efetividade depende de fatores articulados, como formação docente, planejamento pedagógico, apoio institucional e uso crítico das tecnologias. Dessa maneira, a aprendizagem centrada no estudante não deve ser compreendida como uma tendência passageira, mas como uma perspectiva educacional capaz de contribuir para a construção de processos formativos mais inclusivos, reflexivos e socialmente relevantes.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou compreender as contribuições das metodologias ativas para a promoção de processos de aprendizagem centrados no estudante e sua relação com a qualidade da educação. A partir da análise das evidências científicas selecionadas, verificou-se que essas abordagens representam uma importante transformação nas práticas pedagógicas contemporâneas, pois favorecem a participação discente, a autonomia intelectual e a construção significativa do conhecimento. Dessa forma, a revisão demonstrou que as metodologias ativas ultrapassam a utilização de técnicas diferenciadas de ensino, configurando-se como uma perspectiva educacional fundamentada na valorização do estudante como sujeito ativo do processo formativo.

Em resposta à pergunta norteadora desta revisão, identificou-se que as metodologias ativas contribuem significativamente para a aprendizagem centrada no estudante ao promoverem ambientes educativos mais participativos, colaborativos e contextualizados. As evidências analisadas demonstraram que estratégias como aprendizagem híbrida, aprendizagem baseada em problemas, integração tecnológica e práticas colaborativas favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, ampliando o envolvimento dos estudantes e fortalecendo sua capacidade de reflexão, tomada de decisão e aplicação prática dos conhecimentos construídos.

O objetivo proposto foi alcançado ao analisar as contribuições das metodologias ativas para a melhoria da qualidade da educação, evidenciando que essas estratégias possibilitam uma reorganização dos processos de ensino e aprendizagem. Os estudos incluídos apontaram que a centralidade do estudante está associada à maior motivação acadêmica, desenvolvimento da autonomia, fortalecimento do pensamento crítico e ampliação da aprendizagem significativa.

Os principais achados indicaram que a inovação pedagógica associada às metodologias ativas apresenta potencial para superar limitações dos modelos tradicionais de ensino, especialmente aqueles baseados na transmissão unilateral de conteúdos. A literatura analisada revelou que ambientes educacionais mais interativos favorecem maior participação dos estudantes e possibilitam uma aprendizagem mais alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Adicionalmente, constatou-se que a integração das tecnologias digitais às metodologias ativas amplia as possibilidades de personalização e flexibilização da aprendizagem, contribuindo para a criação de experiências educacionais mais dinâmicas. Contudo, os estudos ressaltaram que a tecnologia, isoladamente, não garante melhoria da qualidade educacional, sendo indispensável sua articulação com fundamentos pedagógicos consistentes e objetivos de aprendizagem claramente definidos.

Diante das evidências encontradas, destaca-se a necessidade de ampliar investigações sobre a implementação das metodologias ativas em diferentes níveis educacionais, considerando as especificidades regionais, contextos institucionais e percepções de professores e estudantes. Como sugestão para pesquisas

futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais e pesquisas de campo que avaliem os impactos das metodologias ativas no desempenho acadêmico, no desenvolvimento de competências socioemocionais e na qualidade da aprendizagem em diferentes realidades educacionais.

Por fim, conclui-se que as metodologias ativas constituem estratégias relevantes para a construção de uma educação mais participativa, inclusiva e centrada no estudante. Sua implementação representa uma possibilidade concreta de aprimorar os processos educativos ao estimular autonomia, protagonismo e aprendizagem significativa. Entretanto, para que seus benefícios sejam plenamente alcançados, torna-se fundamental investir na formação docente, no planejamento institucional e na criação de ambientes educacionais favoráveis à inovação pedagógica, consolidando práticas que respondam aos desafios e às necessidades da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANGGRAENI, N. Improving the quality of education through the application of students centered learning: a theoretical review. **Eduvest - Journal of Universal Studies**, 2021.

A., BAHARUDDIN, F. R., T., SETIALAKSANA, W. May student-centered principles affect active learning and its counterpart? An empirical study of Indonesian curriculum implementation. **SAGE Open**, v. 13, 2023.

ARMELLINI, A.; ANTUNES, V. T.; HOWE, R. Student perspectives on learning experiences in a higher education active blended learning context. **TechTrends**, v. 65, p. 433-443, 2021.

AYUBOVNA, M. N. Student centered learning methods. **International Journal of Pedagogics**, 2025.

BHARDWAJ, V. *et al*. Redefining learning: student-centered strategies for academic and personal growth. **Frontiers in Education**, 2025.

CAPONE, R. Blended learning and student-centered active learning environment: a case study with STEM undergraduate students. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, v. 22, p. 210-236, 2022.

CHAUCA, M. *et al*. Disruptive innovation in active activity-based learning methodologies through digital transformation. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 11, p. 200-204, 2021.

COSTA, L. M. G.; REIS, M. Motivational teaching techniques in secondary and higher education: a systematic review of active learning methodologies. **Digital**, v. 5, p. 40, 2025.

DE CARMEN LOOR HEREDEROS, A. *et al* Active methodologies and their impact on meaningful learning in basic education students, canton Quevedo. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2025.

DE CAMPOS, H.; BAGATINI, F. A blend of active learning methodologies: creating a student-focused ecosystem. **Marketing Education Review**, v. 36, p. 72-84, 2025.

DOGANI, B. Active learning and effective teaching strategies. **International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches**, 2023.

DOOLITTLE, P.; WOJDAK, K.; WALTERS, A. Defining active learning: a restricted systemic review. **Teaching and Learning Inquiry**, 2023.

GHALEB, B. Effect of exam-focused and teacher-centered education systems on students' cognitive and psychological competencies. **International Journal of Multidisciplinary Approach Research and Science**, 2024.

GOODWIN, J. R. What's the difference? A comparison of student-centered teaching methods. **Education Sciences**, 2024.

GOSAVI, C. S.; ARORA, D. Active learning strategies for engaging students in higher education. **Journal of Engineering Education Transformations**, 2022.

ISLAM, M. K.; SARKER, M. F. H.; ISLAM, M. S. Promoting student-centred blended learning in higher education: a model. **E-Learning and Digital Media**, v. 19, p. 36-54, 2021.

KÖPECZI-BÓCZ, T. Enhancing university education quality through MOOCs: effective learning strategy combinations and pedagogical innovations. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, v. 20, p. 4-22, 2025.

MARTÍN-ALGUACIL, N. *et al*. Student-centered learning: some issues and recommendations for its implementation in a traditional curriculum setting in health sciences. **Education Sciences**, 2024.

MAT, N. C.; JAMALUDIN, K. Effectiveness of practices and applications of student-centered teaching and learning in primary schools: a systematic literature review. **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, 2024.

MEDINA VÁSQUEZ, M. L. *et al*. Student perceptions of teaching competencies in active learning methodologies: a correlational and cluster analysis in Peruvian higher education. **Discover Education**, v. 4, 2025.

MENEZES, R. C. D. S. S. *et al*. Active methodologies as a tool for meaningful learning in elementary education. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, 2025.

MONDRAGÓN, N. I. *et al*. Active methodologies in higher education: reasons to use them (or not) from the voices of faculty teaching staff. **Higher Education**, p. 1-19, 2023.

PADILLA-PETRY, P.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, J.; PÉREZ-HERNANDO, S. Overcoming the magnetism of lectures: teachers' and students' perceptions of and motivations regarding active learning in higher education. **SAGE Open**, v. 15, 2025.

RIBEIRO-SILVA, E. *et al*. Trends of active learning in higher education and students' well-being: a literature review. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 2022.

STEVKOVSKA, M. Promoting active learning through warm-up activities in higher education. **International Journal of Education and Philology**, 2025.

TANG, K. Student-centered approach in teaching and learning: what does it really mean? **Acta Pedagogia Asiana**, 2023.

VOLIOTI, C. *et al*. Augmented reality in primary education: an active learning approach in mathematics. **Computers**, v. 12, p. 207, 2023.

RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

PEDAGOGICAL RESIGNIFICATION AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PROMOTING THE QUALITY OF TEACHING AND LEARNING PROCESSES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-086

Stephanie Pereira de Faria
Graduada em Enfermagem
Instituto de Educação Superior de Brasília - IESB, Brasília - DF
E-mail: stephaniepfaria@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3911139263929044
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5112-1169

Cecília Rodrigues Farias de Abreu Autobelli dos Reis
Mestre em Tecnologia Emergentes em Educação
Metropolitan University of Science and Technology - MUST, Florida - USA
E-mail: ceciliaautobelli@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3076003173979955

Maicon Danúbio Duarte Abreu
Graduado em Física e Matemática
Escola Técnica Everardo Passos - ETEP, Pelotas - RS
E-mail: maicondanubio@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8654-8493

Marcelo Damião Amoras Nascimento
Mestrando em Tecnologia Emergentes na Educação
Metropolitan University of Science and Technology - MUST, Florida - USA
E-mail: mdanascimento@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7724892056191052
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-4785-5253

Cássio Talis dos Santos
Graduado em Enfermagem
Centro Universitário LS - UNILS, Brasília - DF
E-mail: cassiotalis@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0027770241610463
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0726-6316

Gerlandia Moreira Souto Aguiar
Graduada em Letras
Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza - CE
E-mail: gerlandiasouto@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5487086795641826

Maria Elenice Pereira da Silva
Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB
E-mail: maria.elenice@ufpi.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0921297025342763
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7841-2447

Danuse Dalla Lana Tatsch
Mestre em Educação
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
E-mail: danusedlt@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8482-5673

Resumo

A ressignificação pedagógica e o desenvolvimento profissional docente têm assumido papel estratégico diante das transformações que permeiam os sistemas educacionais contemporâneos, exigindo práticas pedagógicas inovadoras e processos permanentes de formação. Este estudo teve como objetivo analisar a contribuição da ressignificação pedagógica e do desenvolvimento profissional docente na promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, realizada nas bases de dados ERIC, SpringerLink, Latindex e Diadorim, contemplando artigos publicados entre 2021 e 2026, nos idiomas português e inglês. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 16 estudos para compor a análise. Os resultados evidenciaram que a formação continuada fortalece competências pedagógicas, metodológicas, tecnológicas e reflexivas, favorecendo a adoção de práticas inovadoras, o aperfeiçoamento da mediação docente e a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Também foi identificado que comunidades de aprendizagem, estratégias colaborativas e o uso qualificado das tecnologias educacionais potencializam o desenvolvimento profissional e contribuem para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e participativos. Além disso, verificou-se que políticas institucionais de valorização docente e programas permanentes de capacitação são fundamentais para consolidar mudanças sustentáveis na prática pedagógica. Conclui-se que a ressignificação pedagógica, associada ao desenvolvimento profissional contínuo, constitui um elemento indispensável para elevar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, fortalecendo a inovação, a reflexão crítica e o compromisso dos professores com uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Ensino e aprendizagem; Formação continuada; Qualidade da educação; Ressignificação pedagógica.

Abstract

The re-signification of pedagogical practice and teacher professional development have assumed a strategic role amidst the transformations permeating contemporary educational systems, demanding innovative pedagogical practices and ongoing training processes. This study aimed to analyze the contribution of pedagogical re-signification and teacher professional development to enhancing the quality of teaching and learning processes. It is an integrative literature review conducted using the ERIC, SpringerLink, Latindex, and Diadorim databases, covering articles published between 2021 and 2026 in Portuguese and English. After applying inclusion and exclusion criteria, 16 studies were selected for analysis. The results demonstrated that continuing education strengthens pedagogical, methodological, technological, and reflective competencies, fostering the adoption of innovative practices, the refinement of teacher mediation, and improved student learning. It was also identified that learning communities, collaborative strategies, and the effective use of educational technologies enhance professional development and contribute to creating more inclusive and participatory educational environments. Furthermore, the study found that institutional policies valuing teachers and permanent training programs are fundamental to consolidating sustainable changes in pedagogical practice. It is concluded that pedagogical re-signification, combined with continuous professional development, is an indispensable element for elevating the quality of teaching and learning processes, strengthening innovation, critical reflection, and teachers' commitment to quality education.

Keywords: Continuing education; Pedagogical re-signification; Quality of education; Teacher professional development; Teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

As constantes transformações que permeiam a sociedade contemporânea têm provocado mudanças significativas nos sistemas educacionais, exigindo novas formas de compreender o processo de ensinar e aprender. Nesse cenário, a atuação docente demanda atualização permanente, capacidade de adaptação e incorporação de práticas pedagógicas inovadoras que respondam às necessidades dos estudantes e às exigências da educação atual. Assim, a ressignificação pedagógica constitui um processo essencial para fortalecer a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo uma prática profissional mais crítica, reflexiva e inovadora (Mulhayatiah *et al*., 2021).

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente caracteriza-se como um percurso contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e competências que acompanham toda a trajetória da carreira. A formação continuada amplia a capacidade de mediação pedagógica,

aperfeiçoa as práticas educativas e favorece melhores resultados no desempenho dos estudantes, consolidando-se como um componente indispensável para a promoção da qualidade educacional (Priya & S., 2024).

Além da atualização dos conhecimentos, torna-se imprescindível que os professores desenvolvam competências capazes de promover metodologias ativas, práticas avaliativas significativas e estratégias de ensino adequadas às diferentes realidades escolares. O aperfeiçoamento profissional favorece a reflexão crítica sobre a própria atuação, amplia a autonomia docente e fortalece a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e participativos (Singh, 2023; Asadovna, 2025).

Paralelamente a esse processo, a consolidação de políticas institucionais voltadas à formação permanente representa um importante mecanismo para estimular mudanças nas práticas pedagógicas. A valorização da aprendizagem colaborativa, da troca de experiências e da reflexão coletiva fortalece o desenvolvimento profissional e amplia a capacidade dos docentes para enfrentar os desafios presentes no cotidiano escolar (Dhungana *et al*., 2024).

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento das competências pedagógicas como condição indispensável para a melhoria da qualidade do ensino. Programas contínuos de capacitação possibilitam a ampliação do repertório metodológico, favorecem a integração entre teoria e prática e estimulam a utilização de estratégias inovadoras capazes de potencializar o processo de aprendizagem (Sadiq *et al*., 2024; Adeoye *et al*., 2024).

De maneira complementar, as comunidades profissionais de aprendizagem têm assumido papel estratégico na qualificação da docência por promoverem espaços de diálogo, cooperação e construção coletiva do conhecimento. A interação entre professores, formadores e instituições educacionais fortalece a reflexão sobre a prática, incentiva a inovação pedagógica e contribui para o desenvolvimento profissional contínuo (Murad *et al.,* 2022).

Entretanto, embora os benefícios da formação continuada sejam amplamente reconhecidos, diversos fatores ainda dificultam sua implementação de forma efetiva. Limitações relacionadas às condições de trabalho, à disponibilidade de recursos e ao acesso às oportunidades formativas evidenciam a necessidade de fortalecer políticas públicas e institucionais voltadas à valorização da carreira docente e ao desenvolvimento profissional permanente (Suryandari *et al*., 2024; Adhikari & Budhathoki, 2025).

No contexto das inovações educacionais, a transformação digital amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, exigindo dos professores o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias e à adoção de práticas colaborativas. Nesse sentido, ambientes de aprendizagem inovadores e comunidades profissionais sustentáveis favorecem a construção de uma educação mais dinâmica, participativa e alinhada às demandas do século XXI (Krabonja *et al*., 2024).

Igualmente importante, o incentivo ao autodesenvolvimento e à aprendizagem permanente fortalece a autonomia docente e estimula a construção de práticas pedagógicas criativas, flexíveis e comprometidas com a formação integral dos estudantes. O aperfeiçoamento contínuo dos conhecimentos pedagógicos contribui para que os professores acompanhem as mudanças educacionais e desenvolvam intervenções mais eficazes nos diferentes contextos de ensino (Lystopad *et al*., 2025; Holmbukt & Mellegård, 2025).

Considerando esse panorama, observa-se que a ressignificação pedagógica e o desenvolvimento profissional docente representam elementos fundamentais para promover a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. A relevância da temática justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento científico sobre estratégias capazes de fortalecer a formação continuada, aperfeiçoar as práticas pedagógicas e contribuir para uma educação mais inovadora, inclusiva e eficiente. Assim, este estudo tem como objetivo analisar a contribuição da ressignificação pedagógica e do desenvolvimento profissional docente na promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, método que possibilita a síntese, análise e integração do conhecimento científico produzido sobre determinado tema, reunindo evidências provenientes de estudos com diferentes delineamentos metodológicos. Esse tipo de revisão favorece uma compreensão ampla do estado da arte acerca da ressignificação pedagógica e do desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a identificação de evidências relevantes que subsidiam o aprimoramento das práticas educacionais.

Para orientar o desenvolvimento da revisão foi elaborada a seguinte pergunta norteadora: *Como a ressignificação pedagógica e o desenvolvimento profissional docente contribuem para a promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem?*

A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados Education Resources Information Center (ERIC), SpringerLink, Latindex e Diadorim, por serem importantes fontes de produção científica nas áreas da educação, formação docente e práticas pedagógicas. As buscas ocorreram entre os meses de julho e agosto de 2026, utilizando estratégias de pesquisa padronizadas para ampliar a recuperação de estudos relevantes.

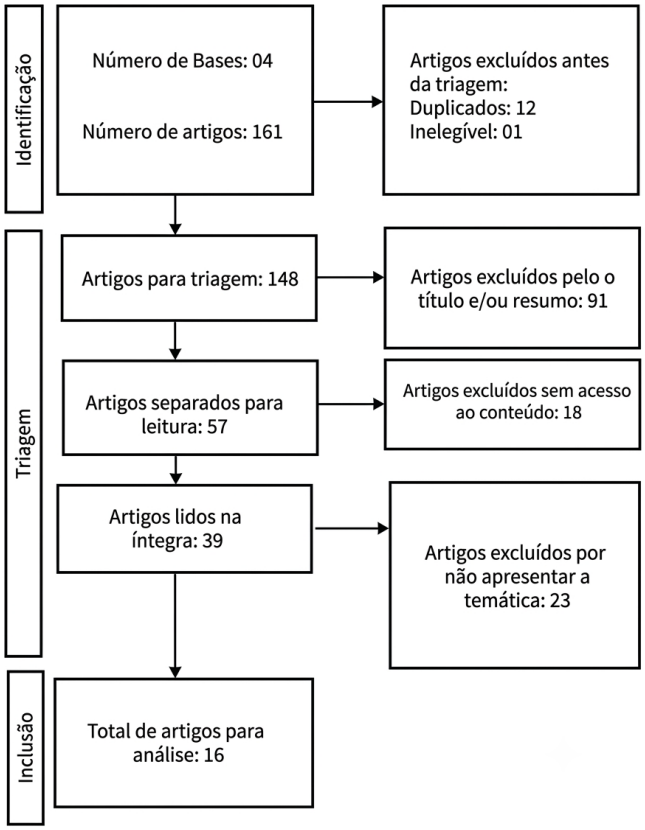
Foram empregados os seguintes descritores, em português e inglês, combinados pelo operador booleano AND: *"desenvolvimento profissional docente" AND "ressignificação pedagógica" AND "formação continuada" AND "qualidade da educação" AND "teacher professional development" AND "pedagogical resignification" AND "continuing professional development" AND "quality education"*.

Os critérios de inclusão compreenderam artigos científicos publicados entre 2021 e 2026, disponíveis na íntegra, nos idiomas português e inglês, revisados por pares e que abordassem diretamente a ressignificação pedagógica, a formação continuada, o desenvolvimento profissional docente e sua relação com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Também foram considerados estudos que apresentassem evidências sobre estratégias de formação, inovação pedagógica, desenvolvimento de competências docentes e melhoria das práticas educacionais.

Foram estabelecidos como critérios de exclusão artigos duplicados entre as bases de dados, estudos publicados fora do período delimitado, trabalhos em idiomas diferentes dos definidos, resumos, editoriais, cartas ao editor, capítulos de livros, teses, dissertações, anais de eventos, documentos institucionais e pesquisas que não apresentassem relação direta com a temática proposta ou que não disponibilizassem o texto completo para análise.

O processo de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos estudos foi conduzido de forma sistemática, contemplando inicialmente a leitura dos títulos e resumos, seguida da avaliação integral dos artigos potencialmente elegíveis. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, os estudos selecionados compuseram o corpus analítico desta revisão integrativa. O fluxograma das etapas de seleção dos estudos encontra-se apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos estudos da revisão integrativa.



Fonte: Autoria própria (2026).

Os artigos incluídos foram submetidos à leitura completa e à extração das principais informações referentes aos autores, ano de publicação, objetivos, delineamento metodológico, principais resultados e contribuições para a compreensão da ressignificação pedagógica e do desenvolvimento profissional docente na promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Posteriormente, realizou-se uma análise descritiva e interpretativa das evidências, permitindo a organização dos achados em categorias temáticas para subsidiar a discussão dos resultados.

Por se tratar de uma revisão integrativa da literatura, desenvolvida exclusivamente com dados secundários disponíveis em publicações científicas de domínio público, não houve necessidade de submissão ou apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme previsto nas normas brasileiras para pesquisas que não envolvem diretamente seres humanos. Dessa forma, foram respeitados os princípios éticos relacionados à utilização, interpretação e citação adequada das produções científicas analisadas.

3 RESULTADOS

A estratégia de busca e seleção resultou na inclusão de 16 estudos que atenderam integralmente aos critérios metodológicos previamente estabelecidos. Os artigos selecionados foram publicados entre 2021 e 2026, nos idiomas português e inglês, e apresentaram evidências sobre a ressignificação pedagógica, o desenvolvimento profissional docente, a formação continuada, as competências pedagógicas, a inovação metodológica e a promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

A caracterização dos estudos incluídos, bem como seus objetivos e principais contribuições, encontra-se apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos estudos incluídos na revisão integrativa.

Autor/Ano	Objetivo do estudo	Eixo do estudo	Principais achados
Radkevych *et al.* (2021)	Analisar o uso de tecnologias modernas no desenvolvimento da competência profissional de docentes da educação profissional.	Competências profissionais e tecnologias educacionais	O estudo evidenciou que a incorporação de tecnologias educacionais aos processos formativos fortalece o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes, amplia a capacidade de inovação pedagógica, favorece metodologias de ensino mais dinâmicas e contribui para uma atuação alinhada às demandas contemporâneas da educação profissional, refletindo positivamente na qualidade do ensino e da aprendizagem.
Ramos *et al.* (2021)	Revisar modelos pedagógicos voltados ao desenvolvimento profissional docente por meio da aprendizagem	Desenvolvimento profissional e aprendizagem colaborativa	Os autores demonstraram que a aprendizagem colaborativa mediada por recursos audiovisuais potencializa a reflexão crítica sobre a prática docente, fortalece a troca de experiências entre professores e promove o aperfeiçoamento contínuo das competências

	colaborativa apoiada por vídeos.		pedagógicas, favorecendo mudanças sustentáveis na prática educativa.
Moriera *et al.* (2022)	Revisar a literatura sobre competências pedagógicas de docentes do ensino superior.	Competências pedagógicas	A revisão identificou que o domínio das competências pedagógicas constitui um dos principais determinantes da qualidade do ensino superior, possibilitando maior efetividade na mediação do conhecimento, utilização de metodologias inovadoras, aperfeiçoamento da avaliação da aprendizagem e fortalecimento da formação integral dos estudantes.
Adipat *et al.* (2023)	Investigar a contribuição do conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo para o desenvolvimento profissional docente.	Competências digitais docentes	Os resultados indicaram que a integração entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e específicos amplia significativamente a competência profissional dos professores, favorecendo a inovação metodológica, o uso qualificado das tecnologias educacionais e o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficientes e contextualizadas.
Fialho *et al.* (2023)	Avaliar a importância da formação para o fortalecimento da avaliação pedagógica no ensino superior.	Formação continuada	O estudo revelou que a formação continuada contribui diretamente para o aperfeiçoamento dos processos avaliativos, promovendo avaliações mais formativas, reflexivas e coerentes com os objetivos de aprendizagem, além de estimular a melhoria contínua da prática docente no ensino superior.
Milner & Scholkmann (2023)	Analisar como a aprendizagem profissional baseada em problemas transforma o profissionalismo docente.	Inovação pedagógica	Os autores verificaram que a aprendizagem profissional baseada em problemas fortalece a autonomia docente, desenvolve competências relacionadas ao pensamento crítico e à resolução de situações complexas, além de favorecer práticas pedagógicas inovadoras e compatíveis com as demandas da educação contemporânea.
Okumu & Opio (2023)	Avaliar a influência do desenvolvimento profissional contínuo nas competências pedagógicas de professores do ensino secundário.	Formação continuada	A pesquisa demonstrou que a participação contínua em programas de desenvolvimento profissional promove melhorias consistentes nas competências pedagógicas, amplia a confiança docente, aperfeiçoa as estratégias de ensino e repercute positivamente sobre a aprendizagem e o desempenho dos estudantes.
Amaliah *et al*. (2024)	Discutir a importância da competência pedagógica para a melhoria da qualidade da educação.	Competência pedagógica	Os resultados evidenciaram que o domínio das competências pedagógicas fortalece o planejamento didático, qualifica a gestão da sala de aula, amplia a participação dos estudantes e favorece processos de ensino e aprendizagem mais eficazes, refletindo diretamente na qualidade da educação.
Erni *et al.* (2024)	Explorar a relação entre desenvolvimento profissional docente e resultados de	Desenvolvimento profissional	O estudo identificou associação positiva entre o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria dos resultados acadêmicos dos estudantes, demonstrando que professores continuamente capacitados apresentam maior

	aprendizagem dos estudantes.		domínio metodológico, práticas pedagógicas mais efetivas e melhor capacidade de promover aprendizagens significativas.
Kabysh (2024)	Investigar métodos e estratégias para o desenvolvimento da habilidade pedagógica de docentes da educação profissional.	Habilidades pedagógicas	A pesquisa destacou que a utilização de métodos diversificados de formação fortalece as habilidades pedagógicas dos professores, estimula a inovação didática, amplia a capacidade de adaptação às diferentes realidades educacionais e contribui para o aprimoramento permanente da prática docente.
Sugandhi *et al*. (2025)	Analisar longitudinalmente os efeitos do desenvolvimento profissional na inovação pedagógica em escolas privadas.	Inovação pedagógica	Os autores observaram que investimentos contínuos no desenvolvimento profissional favorecem a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, fortalecem a cultura institucional de aprendizagem, promovem melhorias sustentáveis na atuação docente e potencializam os resultados educacionais ao longo do tempo.
Jeptepkeny & Keter (2025)	Avaliar a qualidade dos programas de formação docente e desenvolvimento profissional contínuo no Quênia.	Qualidade da formação docente	O estudo concluiu que programas estruturados de formação inicial e continuada produzem impactos positivos sobre a qualidade das práticas pedagógicas, fortalecem as competências profissionais dos professores e contribuem para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais.
Thirumalai & Sarangapani (2025)	Investigar comunidades de prática para o desenvolvimento profissional de professores de Matemática.	Comunidades de aprendizagem	Os resultados evidenciaram que comunidades colaborativas de aprendizagem favorecem o compartilhamento de conhecimentos, estimulam a reflexão sobre a prática pedagógica, fortalecem o desenvolvimento profissional contínuo e promovem inovação metodológica por meio da construção coletiva de soluções educacionais.
Babaeva & Jumasheva (2026)	Analisar métodos contemporâneos para aprimorar o desenvolvimento profissional docente no contexto das transformações educacionais.	Transformação educacional	A investigação demonstrou que estratégias contemporâneas de formação docente favorecem a atualização profissional, fortalecem competências pedagógicas e tecnológicas e ampliam a capacidade dos professores de responder às rápidas transformações dos sistemas educacionais com práticas inovadoras e eficazes.
Gupta (2026)	Discutir a formação docente e o desenvolvimento profissional como catalisadores da aprendizagem transformadora.	Formação docente	O estudo ressaltou que a formação continuada atua como elemento catalisador da aprendizagem transformadora ao estimular inovação, pensamento crítico, desenvolvimento de competências profissionais e melhoria permanente da qualidade dos processos educativos em diferentes níveis de ensino.

Harris *et al*. (2026)	Avaliar o impacto do desenvolvimento profissional focado na pedagogia sobre a liderança pedagógica intermediária.	Liderança pedagógica	Os achados evidenciaram que programas de desenvolvimento profissional centrados na pedagogia fortalecem a liderança educacional, ampliam a capacidade de coordenação pedagógica, promovem mudanças institucionais sustentáveis e contribuem para a consolidação de práticas docentes capazes de elevar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Fonte: Autoria própria (2026).

De modo geral, os estudos demonstraram consenso quanto à importância da formação permanente como elemento essencial para fortalecer a prática docente, favorecer a adoção de metodologias inovadoras, estimular a reflexão crítica sobre o ensino e promover melhorias nos resultados educacionais.

4 DISCUSSÃO

Os achados desta revisão integrativa evidenciam que a ressignificação pedagógica e o desenvolvimento profissional docente constituem processos indissociáveis para a promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. A análise dos estudos demonstra convergência quanto à necessidade de fortalecer programas permanentes de formação capazes de ampliar competências pedagógicas, estimular a inovação metodológica e favorecer práticas educacionais centradas nas necessidades dos estudantes. A partir dessas evidências, a discussão foi organizada em dois eixos temáticos: (1) Ressignificação pedagógica como fundamento da inovação das práticas docentes e (2) Desenvolvimento profissional docente como estratégia para a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem.

4.1 RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FUNDAMENTO DA INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES

Inicialmente, observa-se que a ressignificação pedagógica representa um movimento de reconstrução da prática docente fundamentado na reflexão crítica, na atualização permanente dos conhecimentos e na incorporação de metodologias capazes de responder às constantes transformações educacionais. Ao analisar a utilização de tecnologias na educação profissional, Radkevych *et al*. (2021) evidenciam que o fortalecimento das competências profissionais permite ao professor reorganizar sua prática pedagógica de maneira mais dinâmica, favorecendo processos de ensino contextualizados e alinhados às demandas da sociedade contemporânea. Esse entendimento converge com Ramos *et al.* (2021), que destacam a aprendizagem colaborativa apoiada por vídeos como estratégia capaz de ampliar a reflexão docente e promover mudanças consistentes na mediação pedagógica.

Adicionalmente, a literatura demonstra que a inovação pedagógica não depende exclusivamente da incorporação de recursos tecnológicos, mas principalmente da capacidade do professor de reinterpretar sua

atuação frente às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, Moriera *et al*. (2022) ressaltam que o desenvolvimento das competências pedagógicas fortalece a organização do ensino, amplia a qualidade da mediação do conhecimento e favorece aprendizagens mais significativas. Em consonância, Adipat *et al*. (2023) argumentam que a integração entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e específicos amplia a efetividade das práticas docentes, permitindo que as tecnologias sejam utilizadas como instrumentos de transformação do processo educativo e não apenas como recursos complementares.

Posteriormente, torna-se evidente que a formação continuada exerce papel decisivo na consolidação dessa ressignificação pedagógica. Ao investigarem a avaliação pedagógica no ensino superior, Fialho *et al*. (2023) demonstram que processos permanentes de formação favorecem o aperfeiçoamento das práticas avaliativas e fortalecem uma cultura de reflexão crítica sobre o ensino. Complementando essa perspectiva, Milner e Scholkmann (2023) defendem que modelos de aprendizagem profissional baseados na resolução de problemas estimulam autonomia, criatividade e pensamento crítico, características indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas inovadoras.

Paralelamente, o desenvolvimento das habilidades pedagógicas mostra-se diretamente relacionado à capacidade dos professores de adaptar suas estratégias às diferentes realidades educacionais. Kabysh (2024) evidencia que métodos diversificados de formação ampliam significativamente as habilidades pedagógicas dos docentes, favorecendo intervenções mais eficazes e contextualizadas. Na mesma direção, Amaliah *et al*. (2024) afirmam que o domínio das competências pedagógicas repercute positivamente sobre o planejamento didático, a gestão da sala de aula e a aprendizagem dos estudantes, reforçando que a inovação pedagógica está fundamentada na qualificação permanente da prática profissional.

Sob outra perspectiva, a inovação das práticas docentes também depende da construção de ambientes colaborativos capazes de estimular a aprendizagem entre pares. Thirumalai e Sarangapani (2025) demonstram que comunidades de prática favorecem a socialização de experiências, o compartilhamento de soluções pedagógicas e o fortalecimento da identidade profissional docente. Corroborando esse entendimento, Sugandhi *et al.* (2025) verificaram que processos contínuos de desenvolvimento profissional produzem mudanças sustentáveis na cultura escolar, estimulando a inovação metodológica e consolidando práticas voltadas à melhoria permanente da aprendizagem.

Por conseguinte, a transformação educacional observada nos sistemas de ensino amplia a necessidade de reconstrução constante das competências profissionais dos professores. Babaeva e Jumasheva (2026) destacam que métodos contemporâneos de desenvolvimento profissional fortalecem a adaptação docente diante das rápidas mudanças educacionais, favorecendo maior flexibilidade metodológica e capacidade de inovação. De forma semelhante, Gupta (2026) argumenta que a formação

continuada atua como elemento catalisador da aprendizagem transformadora, promovendo mudanças que ultrapassam o domínio técnico e alcançam dimensões éticas, sociais e pedagógicas da profissão docente.

Finalmente, os resultados analisados demonstram consenso entre os autores ao reconhecerem que a ressignificação pedagógica constitui um processo permanente de reconstrução profissional, sustentado pela reflexão crítica, pela formação continuada e pela inovação metodológica. Em conjunto, as evidências revelam que professores que investem continuamente no aperfeiçoamento de suas competências desenvolvem práticas mais flexíveis, inclusivas e eficazes, fortalecendo a qualidade dos processos educativos e contribuindo para uma aprendizagem significativa e socialmente relevante.

4.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional docente consolida-se como um dos principais pilares para a promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que favorece o aprimoramento contínuo dos conhecimentos, competências e habilidades necessários ao exercício da docência. As evidências reunidas nesta revisão demonstram que a formação continuada ultrapassa a perspectiva de atualização técnica, constituindo um processo permanente de construção da identidade profissional, fortalecimento da autonomia e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Ao investigarem a relação entre desenvolvimento profissional e desempenho escolar, Erni *et al.* (2024) verificaram que professores inseridos em programas sistemáticos de formação apresentam maior capacidade de promover aprendizagens significativas, refletindo positivamente no rendimento dos estudantes. Em concordância, Okumu e Opio (2023) observaram que o desenvolvimento profissional contínuo aprimora as competências pedagógicas, amplia a confiança docente e favorece intervenções educacionais mais eficazes.

Sob esse enfoque, torna-se evidente que a qualidade da educação está diretamente relacionada à existência de programas estruturados de formação inicial e continuada. Jeptepkeny e Keter (2025) demonstraram que iniciativas organizadas de capacitação promovem melhorias consistentes nas práticas pedagógicas, fortalecendo a atuação docente e ampliando a efetividade dos processos de ensino. De maneira semelhante, Gupta (2026) destaca que o desenvolvimento profissional constitui um catalisador da aprendizagem transformadora, permitindo que os professores acompanhem as mudanças educacionais e desenvolvam competências compatíveis com as exigências contemporâneas da profissão.

Além disso, a incorporação das tecnologias educacionais representa um componente indispensável para o desenvolvimento profissional dos docentes. Radkevych *et al.* (2021) evidenciam que o uso de tecnologias modernas favorece o desenvolvimento das competências profissionais e amplia as possibilidades de inovação pedagógica, especialmente na educação profissional. Complementando essa discussão, Adipat *et al*. (2023) afirmam que a integração entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e

específicos fortalece a prática docente, permitindo que as ferramentas digitais sejam utilizadas de forma crítica, planejada e articulada aos objetivos de aprendizagem.

Por outro lado, o aperfeiçoamento profissional depende da adoção de metodologias que valorizem a reflexão crítica sobre a prática e a aprendizagem colaborativa entre docentes. Ramos *et al.* (2021) ressaltam que modelos colaborativos mediados por tecnologias favorecem a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a capacidade dos professores de analisar e aperfeiçoar continuamente sua atuação. Essa perspectiva é reforçada por Milner e Scholkmann (2023), ao demonstrarem que abordagens baseadas na resolução de problemas estimulam autonomia, criatividade e pensamento crítico, características essenciais para uma docência comprometida com a transformação educacional.

Igualmente, o desenvolvimento profissional mostra-se mais efetivo quando articulado ao fortalecimento das competências pedagógicas e dos processos avaliativos. Moriera *et al.* (2022) enfatizam que professores pedagogicamente competentes apresentam maior capacidade de organizar situações de aprendizagem significativas e responder às diferentes necessidades dos estudantes. Em consonância, Fialho *et al*. (2023) defendem que a formação continuada qualifica os processos de avaliação da aprendizagem, favorecendo práticas avaliativas mais reflexivas, diagnósticas e alinhadas aos objetivos educacionais.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento das habilidades pedagógicas como elemento central para a melhoria da qualidade do ensino. Kabysh (2024) destaca que estratégias diversificadas de formação fortalecem as competências didáticas dos professores e ampliam sua capacidade de adaptação aos diferentes contextos escolares. De forma convergente, Amaliah *et al*. (2024) afirmam que o domínio das competências pedagógicas repercute diretamente sobre o planejamento didático, a gestão da sala de aula e a aprendizagem dos estudantes, demonstrando que o desenvolvimento profissional influencia todas as dimensões da prática docente.

Ademais, as evidências apontam que os processos colaborativos de formação constituem importantes mecanismos de aperfeiçoamento profissional. Thirumalai e Sarangapani (2025) demonstram que comunidades de prática fortalecem o compartilhamento de conhecimentos, estimulam a reflexão coletiva e promovem inovação metodológica por meio da cooperação entre professores. Corroborando essa análise, Sugandhi *et al.* (2025) verificaram que programas contínuos de desenvolvimento profissional produzem impactos duradouros sobre a cultura institucional, favorecendo o compromisso coletivo com a melhoria da aprendizagem e da qualidade educacional.

Entretanto, a consolidação de programas efetivos de desenvolvimento profissional ainda enfrenta desafios relacionados às rápidas transformações dos sistemas educacionais. Babaeva e Jumasheva (2026) defendem que métodos contemporâneos de formação são fundamentais para fortalecer a adaptação docente

diante das mudanças curriculares, tecnológicas e sociais. Complementando essa perspectiva, Harris *et al*. (2026) evidenciam que ações formativas centradas na pedagogia fortalecem a liderança educacional, ampliam a capacidade de coordenação das práticas pedagógicas e favorecem mudanças institucionais sustentáveis voltadas à melhoria do ensino.

Por fim, a análise integrada dos estudos evidencia ampla concordância entre os autores ao reconhecer que o desenvolvimento profissional docente representa um processo contínuo, coletivo e reflexivo, indispensável para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. As evidências demonstram que a formação permanente, associada ao fortalecimento das competências pedagógicas, à inovação metodológica, ao uso crítico das tecnologias e à aprendizagem colaborativa, amplia a capacidade dos professores de responder aos desafios contemporâneos da educação. Dessa maneira, investir no desenvolvimento profissional docente significa fortalecer a qualidade da prática educativa, potencializar os resultados da aprendizagem e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, inovadora e socialmente comprometida.

5 CONCLUSÃO

A presente revisão integrativa permitiu compreender que a ressignificação pedagógica e o desenvolvimento profissional docente constituem elementos essenciais para a promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Em resposta à pergunta norteadora, verificou-se que a reconstrução contínua das práticas pedagógicas, associada à formação permanente dos professores, fortalece competências profissionais, favorece a adoção de metodologias inovadoras e amplia a capacidade docente de atender às demandas educacionais contemporâneas, repercutindo positivamente na aprendizagem dos estudantes.

O objetivo deste estudo, que consistiu em analisar a contribuição da ressignificação pedagógica e do desenvolvimento profissional docente na promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, foi alcançado por meio da análise das evidências científicas selecionadas. Os estudos incluídos demonstraram que a formação continuada representa um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, capaz de fortalecer conhecimentos pedagógicos, ampliar habilidades didáticas e consolidar práticas educativas fundamentadas na reflexão crítica e na inovação.

Entre os principais achados, destacou-se a relevância do desenvolvimento contínuo das competências pedagógicas como condição indispensável para a melhoria da qualidade da educação. As evidências analisadas evidenciaram que professores que participam regularmente de programas de formação apresentam maior domínio metodológico, utilizam estratégias de ensino mais diversificadas e desenvolvem processos avaliativos mais coerentes com as necessidades dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

Outro resultado relevante refere-se ao papel das tecnologias educacionais, das comunidades colaborativas de aprendizagem e das estratégias inovadoras de formação docente no fortalecimento da prática pedagógica. A integração entre inovação, colaboração e desenvolvimento profissional favorece a construção de ambientes educacionais mais dinâmicos, inclusivos e participativos, além de estimular a autonomia, a criatividade e a capacidade reflexiva dos professores diante das constantes transformações da educação.

A revisão também evidenciou que o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um processo contínuo e institucionalmente apoiado, não se restringindo à participação esporádica em cursos de capacitação. Políticas educacionais voltadas à valorização da carreira docente, ao incentivo à formação continuada e ao fortalecimento das competências pedagógicas são fundamentais para consolidar práticas inovadoras e assegurar melhorias permanentes na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Embora os resultados obtidos tenham demonstrado importantes contribuições da literatura para a compreensão da temática, observa-se a necessidade de ampliar investigações que analisem os impactos das diferentes modalidades de formação continuada em distintos níveis e contextos educacionais. Estudos que avaliem longitudinalmente os efeitos da ressignificação pedagógica sobre o desempenho docente, a aprendizagem dos estudantes e a implementação de políticas públicas poderão fornecer evidências ainda mais robustas para subsidiar ações voltadas ao aperfeiçoamento da educação.

Por fim, conclui-se que a ressignificação pedagógica, articulada ao desenvolvimento profissional docente, representa uma estratégia indispensável para o fortalecimento da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. O investimento contínuo na formação dos professores favorece a construção de práticas pedagógicas inovadoras, reflexivas e contextualizadas, contribuindo para uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes e com a transformação dos contextos educacionais, reafirmando a importância da valorização docente como fundamento para o desenvolvimento de sistemas educacionais mais equitativos, eficientes e socialmente relevantes.

REFERÊNCIAS

ADEOYE, M. A.; PRASTIKAWATI, E.; ABIMBOWO, Y. O. Empowering learning: pedagogical strategies for advancing 21st century skills and quality education. **Journal of Nonformal Education**, 2024.

ADHIPAT, S. *et al*. Technological pedagogical content knowledge for professional teacher development. **Academic Journal of Interdisciplinary Studies**, 2023.

ADHIKARI, N.; BUDHATHOKI, J. K. Analyzing the elements of effective professional development in teacher education. **The Academia**, 2025.

AMALIAH, A.; CLORION, F. D. D.; PASARIBU, G. Importance of mastering teacher pedagogical competence in improving the quality of education. **PEBSAS: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra**, 2024.

ASADOVNA, F. U. Pedagogical and psychological characteristics of developing professional qualities in teachers. **Irish Interdisciplinary Journal of Science & Research**, 2025.

BABAEVA, D.; JUMASHEVA, G. Contemporary methods for improving teachers' professional development in the context of educational transformation. **European International Journal of Pedagogics**, 2026.

DHUNGANA, P. *et al*. Teacher educators' strategies for continuous professional transformation. **Mangal Research Journal**, 2024.

ERNI, A. *et al* Exploring the relationship between teacher professional development and student learning outcomes. Journal of Pedagogi, 2024.

FIALHO, I.; CID, M.; COPPI, M. Pedagogical assessment in higher education: the importance of training. **Education Sciences**, 2023.

GUPTA, C. Teacher education and professional development: a catalyst for quality and transformative learning. **Shodh Sari-An International Multidisciplinary Journal**, 2026.

HARRIS, J.; JAREMUS, F.; GORE, J. M. Building middle leading practice through pedagogy-focused professional development. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 54, p. 71-89, 2026.

HOLMBUKT, T.; MELLEGÅRD, I. Facilitating development of pedagogical content knowledge among in-service teachers of English in continuing education. **Nordic Journal of Language Teaching and Learning**, 2025.

JEPTEPKENY, A.; KETER, J. Teacher training and professional development: assessing the quality of teacher training programs and ongoing professional development initiatives in improving teaching practices in Kenya. **East African Journal of Education Studies**, 2025.

KABYSH, M. Methods and means of developing the pedagogical skill of teachers of general education disciplines in vocational education institutions. **ScienceRise: Pedagogical Education**, 2024.

KRABONJA, M. V. *et al*. Innovative professional learning communities and sustainable education practices through digital transformation. **Sustainability**, 2024.

LYSTOPAD, O.; MARDAROVA, I.; LYSTOPAD, N. Pedagogical support for sustainable professional and creative self-development of future teachers. **Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy**, Pedagogy, 2025.

MILNER, A. L.; SCHOLKMANN, A. Future teachers for future societies: transforming teacher professionalism through problem-based professional learning and development. **Professional Development in Education**, v. 49, p. 739-751, 2023.

MOREIRA, M.1 *et al*. Teachers' pedagogical competences in higher education: a systematic literature review. **Journal of University Teaching and Learning Practice**, 2022.

MURAD, T. M. *et al*. The contribution of professional learning community of pedagogical instructors, training teachers and teaching students within a clinical model for teacher education to their professional development. **European Journal of Educational Research**, 2022.

MULHAYATIAH, D. *et al*. Pedagogical and professional physics teacher training: why hybrid learning is important? **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1806, 2021.

OKUMU, J.; OPIO, G. Continuous professional development and teachers improved pedagogical skills in secondary schools in Gulu City. **East African Journal of Education Studies**, 2023.

PRIYA, R.; S. Impact of teacher professional development on student learning at secondary level. **International Journal For Multidisciplinary Research**, 2024.

RADKEVYCH, V. *et al*. Modern technologies in the development of professional competence in teachers from professional (vocational) education schools. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1840, 2021.

RAMOS, J. L. *et al*. Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning: a review of the state of the art. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 54, p. 695-718, 2021.

SADIQ, S. *et al*. Enhancing pedagogical competencies through continuous training: a professional approach. **Review of Education, Administration & Law**, 2024.

SINGH, I. Pedagogical advancements through teacher professional development: impacts on classroom instruction and student attainment. **Global International Research Thoughts**, 2023.

SUGANDHI, I. *et al*. Building a profession from the ground up: a longitudinal study of teacher professional development and pedagogical innovation in Papuan private schools. **Enigma in Education**, 2025.

SURYANDARI, K.; ROKHMANIYAH; WAHYUDI, W. Perspectives of students and teachers form continuing professional development: challenge and obstacle. **AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan**, 2024.

THIRUMALAI, B.; SARANGAPANI, P. Teacher professional development at scale: mathematics teachers' community of practice action research study. **Contemporary Education Dialogue**, v. 22, p. 267-305, 2025.

INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS: ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS À LUZ DA METODOLOGIA *LESSON STUDY*

INTERDISCIPLINARITY IN THE EARLY YEARS: ANALYSIS OF DIDACTIC MATERIALS IN THE LIGHT OF THE LESSON STUDY METHODOLOGY

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-087

Cleonis Viater Figueira
Pós-doutoranda em Educação Antirracista, Doutora em Matemática
Universidade Federal de Alagoas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
E-mail: cleonis@utfpr.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7175-0069

Liceia Alves Pires
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Paraná
E-mail: liceia.pires@unespar.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0386-6099

Resumo

Este estudo, de natureza qualitativa e exploratória, analisa as potencialidades da articulação interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise de materiais didáticos. A pesquisa fundamenta-se na premissa de que o diálogo entre a *lógica da linguagem* e a *linguagem da lógica* constitui um eixo estruturante para práticas pedagógicas mais significativas. Para tanto, adota-se a metodologia *Lesson Study* como referencial teórico para a análise e a reflexão sobre a prática docente. O percurso metodológico compreendeu uma revisão bibliográfica narrativa sobre os fundamentos do *Lesson Study* e uma análise documental de três livros didáticos de Matemática (1º ao 3º ano) e de cartas de um jogo de inferência lógica. Os resultados evidenciam que, embora os materiais analisados apresentem exemplos pontuais de integração, predomina uma abordagem disciplinar fragmentada, com lacunas na explicitação da interdisciplinaridade. A análise do jogo de inferência, por sua vez, revela diferentes modalidades de raciocínio, destacando a necessidade de mediação docente intencional para o desenvolvimento do pensamento lógico. Conclui-se que o *Lesson Study*, enquanto dispositivo de formação colaborativa, oferece um caminho promissor para qualificar a seleção e a adaptação de materiais, bem como para fomentar a reflexão sistemática sobre a prática, contribuindo para a superação da fragmentação disciplinar na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Análise Documental; Interdisciplinaridade; *Lesson Study*; Língua Portuguesa; Matemática.

Abstract

This qualitative and exploratory study analyzes the potential of interdisciplinary articulation between Portuguese Language and Mathematics in the early years of Elementary School, based on the analysis of didactic materials. The research is grounded in the premise that the dialogue between the *logic of language* and the *language of logic* constitutes a structuring axis for more meaningful pedagogical practices. To this end, the Lesson Study methodology is adopted as a theoretical framework for the analysis and reflection on teaching practice. The methodological path comprised a narrative literature review on the foundations of Lesson Study and a documentary analysis of three Mathematics textbooks (from the 1st to the 3rd grade) and cards from a logical inference game. The results show that, although the analyzed materials present occasional examples of integration, a fragmented disciplinary approach predominates, with gaps in the explicit approach to interdisciplinarity. The analysis of the inference game, in turn, reveals different modalities of reasoning, highlighting the need for intentional teacher mediation for the development of logical thinking. It is concluded that Lesson Study, as a collaborative training device, offers a promising path to qualify the selection and adaptation of materials, as well as to foster systematic reflection on practice, contributing to overcoming disciplinary fragmentation in initial teacher education.

Keywords: Documentary Analysis; Interdisciplinarity; Lesson Study; Mathematics; Portuguese Language.

1 INTRODUÇÃO

A fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques constitui um dos desafios históricos da educação básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais a construção de conceitos basilares de letramento e numeramento ocorre, muitas vezes, de maneira dissociada (Calegaro, 2025). Essa segmentação curricular, herdada de uma tradição enciclopédica e disciplinar, tem sido apontada como um obstáculo à formação de sujeitos capazes de estabelecer conexões entre diferentes áreas do saber e de mobilizar conhecimentos de forma integrada para a resolução de problemas complexos (Morin, 2011).

Nesse cenário, a interdisciplinaridade emerge não como uma mera justaposição de conteúdos, mas como uma atitude de abertura e diálogo entre diferentes campos do saber (Fazenda, 2015). Essa postura epistemológica é essencial para pensar a articulação entre Língua Portuguesa e Matemática, áreas cuja integração potencializa o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas fundamentais para a aprendizagem nos anos iniciais (Grigorio, 2025; Machado, 2011). A relação entre essas duas disciplinas transcende a simples leitura de enunciados de problemas, configurando uma intersecção epistemológica profunda, ancorada na capacidade de abstração e na estruturação do pensamento lógico (Smole; Diniz, 2002).

O presente estudo insere-se nessa perspectiva ao propor uma análise da interface entre a *lógica da*

linguagem, entendida como a estrutura comunicacional que organiza o pensamento verbal, e a *linguagem da lógica*, compreendida como o sistema simbólico por meio do qual a Matemática formaliza e estrutura o raciocínio abstrato (Machado, 2011). Para operacionalizar essa análise, adota-se como referencial teórico a metodologia *Lesson Study* (doravante, LS) ou Estudos de Aula, uma abordagem de desenvolvimento profissional colaborativo de origem japonesa, na qual professores planejam, observam, analisam e refinam aulas de forma cíclica, com o propósito de promover melhorias tangíveis na aprendizagem dos estudantes (Fernandez; Yoshida, 2004; Leong *et al*., 2021).

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza exploratória e documental, desenvolvido a partir de duas frentes de investigação: uma revisão bibliográfica narrativa sobre os fundamentos e etapas do LS e uma análise documental de livros didáticos de Matemática do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, complementada pela avaliação crítica de cartas de um jogo de inferência lógica. O objetivo central do estudo é analisar as potencialidades e os desafios da articulação interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais, tomando a metodologia LS como referência para a reflexão sobre a prática docente e a formação inicial de professores.

A relevância da investigação reside na contribuição para a formação inicial de licenciandos, oportunizando-lhes a vivência de processos reflexivos e colaborativos de análise do material pedagógico e da prática docente, bem como para a produção de conhecimento sobre a interdisciplinaridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o estudo busca fomentar o debate sobre a necessidade de superar a fragmentação curricular por meio de abordagens que integrem diferentes áreas do conhecimento, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

O presente capítulo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A seção 2 apresenta o aporte teórico, abordando os fundamentos do LS e a discussão sobre interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Matemática. A seção 3 descreve os encaminhamentos metodológicos adotados na pesquisa. A seção 4 expõe e discute os resultados obtidos a partir da análise dos materiais didáticos. Por fim, a seção 5 traz as considerações finais, com a retomada dos objetivos, a síntese dos principais achados e as implicações do estudo para a formação de professores.

2 APORTE TEÓRICO

A presente investigação encontra sustentação em dois eixos conceituais que, embora distintos em sua origem epistemológica, convergem para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a metodologia LS como dispositivo de desenvolvimento profissional docente e a interdisciplinaridade como princípio articulador entre a Língua Portuguesa e a Matemática. A articulação desses dois pilares permite não apenas compreender as potencialidades de uma prática pedagógica colaborativa e reflexiva, mas também identificar, nos materiais e nas interações didáticas, os

pontos de contato entre a estruturação linguística do pensamento e a formalização lógico-matemática dos saberes.

2.1 O *LESSON STUDY* COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O LS é uma prática consolidada no sistema educacional japonês há mais de um século e tem ganhado proeminência no cenário internacional como uma das mais robustas estratégias de formação continuada e inicial de professores. Diferentemente dos modelos tradicionais de capacitação, que frequentemente se baseiam em palestras expositivas ou em prescrições externas, o LS é centrado na escola, na prática real de sala de aula e no protagonismo do professor enquanto pesquisador de sua própria ação pedagógica (IMPA, 2018).

Originário do sistema educacional japonês, onde é conhecido como *jugyou kenkyuu*, o LS consolidou-se ao longo do século XX como uma política de Estado voltada à melhoria contínua do ensino, especialmente na área de Matemática (Fernandez; Yoshida, 2004; Stigler; Hiebert, 1999). Diferentemente dos modelos ocidentais de formação continuada, frequentemente pautados por workshops pontuais e descontextualizados da realidade da sala de aula, o LS insere o professor em um ciclo investigativo que articula teoria e prática de maneira orgânica e situada.

A essência do LS reside na premissa de que a aula é um objeto de conhecimento passível de ser planejado, observado, analisado e aperfeiçoado coletivamente. Nesse processo, um grupo de professores (ou, no caso da formação inicial, licenciandos e formadores) seleciona um tópico curricular desafiador, estuda profundamente seu conteúdo e as possíveis dificuldades dos alunos, elabora colaborativamente um plano de aula detalhado (denominado aula de pesquisa), implementa essa aula enquanto os demais membros observam e registram evidências da aprendizagem dos estudantes e, por fim, reúnem-se para refletir sobre os dados coletados, revisando o planejamento para uma nova aplicação (Lewis, 2002; Takahashi; McDougal, 2016).

Conforme sistematizado por Leong *et al*. (2021), o ciclo completo do LS pode ser desdobrado em dez etapas inter-relacionadas, que vão desde o estabelecimento de normas colaborativas até o compartilhamento do conhecimento produzido com a comunidade educacional mais ampla. A observação minuciosa do pensamento do aluno durante a aula de pesquisa, e não a avaliação do desempenho do professor que a ministra, constitui um diferencial epistemológico fundamental desta metodologia. Ao deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, o LS fomenta o desenvolvimento de um olhar clínico e investigativo sobre os processos cognitivos mobilizados pelos estudantes, permitindo que os docentes ajustem suas estratégias com base em dados concretos, e não em suposições ou intuições não verificadas.

Para o licenciando, participar de um ciclo de LS significa imergir em um ambiente de análise crítica de currículos, de antecipação de hipóteses sobre o pensamento do aluno e de fundamentação das decisões

pedagógicas em evidências empíricas, superando, assim, uma visão meramente intuitiva da profissão docente. No contexto da formação inicial de professores, a inserção em ciclos de LS revela-se particularmente profícua. Oportuniza ao licenciando a vivência antecipada de uma cultura profissional colaborativa, na qual o planejamento deixa de ser um ato solitário e burocrático para se tornar um exercício coletivo de antecipação de hipóteses e de fundamentação teórico-metodológica (Cochran-Smith; Lytle, 2009). Além disso, a participação em sessões de análise pós-aula contribui para a construção de um repertório de conhecimentos pedagógicos do conteúdo (Shulman, 1986), capacitando o futuro professor a reconhecer as sutilezas da mediação didática e a tomar decisões mais conscientes e informadas em sala de aula.

2.2 A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE A LÓGICA DA LINGUAGEM E A LINGUAGEM DA LÓGICA

A relação entre Língua Portuguesa e Matemática, particularmente nos anos iniciais, transcende a simples leitura de enunciados de problemas. Trata-se de uma intersecção epistemológica profunda, ancorada na capacidade de abstração e na estruturação do pensamento lógico (Machado, 2011; Smole; Diniz, 2002). A *lógica da linguagem* refere-se à organização sintática e semântica que permite a construção de sentidos, a formulação de hipóteses e a articulação de argumentos. Já a *linguagem da lógica* manifesta-se por meio de sistemas simbólicos (números, operadores, diagramas) que permitem modelar situações e validar conclusões por meio de regras dedutivas e indutivas (Machado, 2011).

A interdisciplinaridade, nesse contexto, não se configura como uma mera justaposição de conteúdos, mas como uma atitude de abertura e diálogo entre diferentes campos do saber (Fazenda, 2015; Paviani, 2008). Essa postura epistemológica é essencial para pensar a articulação entre as duas áreas, cuja integração potencializa o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas fundamentais para a aprendizagem nos anos iniciais. A abordagem interdisciplinar não dilui as especificidades de cada área, mas utiliza-as como ferramentas recíprocas para ampliar a capacidade de raciocínio do estudante.

Nos anos iniciais, essa relação é potencializada por meio de atividades que envolvem classificação, seriação, interpretação de pictogramas e resolução de situações-problema que exigem inferência. A leitura de um conto, por exemplo, pode mobilizar noções de sequência temporal e quantificação, enquanto a resolução de um problema matemático demanda competências de compreensão leitora e de identificação de informações implícitas (Coutinho; Martins, 2024).

A BNCC (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao propor que o ensino nos anos iniciais deve garantir o desenvolvimento de competências que integrem diferentes áreas do conhecimento, superando a fragmentação disciplinar. Nesse sentido, a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Matemática alinha-se às diretrizes curriculares contemporâneas, que reconhecem a necessidade de formar estudantes

capazes de estabelecer conexões entre diferentes saberes e de mobilizar conhecimentos de forma integrada para a resolução de problemas complexos (Morin, 2011).

A articulação entre o LS e a interdisciplinaridade, portanto, revela-se particularmente promissora para a formação inicial de professores. Ao submeter materiais didáticos e práticas pedagógicas a um processo de análise colaborativa e reflexiva, o LS oferece um dispositivo metodológico potente para que licenciandos e professores identifiquem, nas atividades propostas, as oportunidades e os desafios da integração entre a *lógica da linguagem* e a *linguagem da lógica,* contribuindo para a superação da fragmentação curricular e para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza exploratória e documental, alinhado aos pressupostos de investigação que buscam compreender fenômenos educacionais em sua complexidade e contextualidade (Minayo, 2016). O percurso metodológico foi estruturado em duas frentes de investigação complementares, desenvolvidas de forma sequencial e integrada: (1) revisão bibliográfica narrativa sobre a metodologia LS e seus fundamentos; (2) análise documental de livros didáticos de Matemática e de cartas de um jogo de inferência lógica.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve a análise de materiais didáticos e a compreensão de suas potencialidades para a promoção da interdisciplinaridade, aspectos que demandam uma interpretação aprofundada e contextualizada dos dados (Bogdan; Biklen, 1994). O caráter exploratório da pesquisa deve-se à necessidade de aproximação inicial com o tema, identificando elementos e padrões que possam orientar investigações futuras (Gil, 2026).

3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O *LESSON STUDY*

A primeira frente de investigação consistiu em uma revisão bibliográfica narrativa sobre a metodologia LS. Para tanto, realizou-se o levantamento de fontes primárias e secundárias em bases de dados acadêmicas (Google Scholar, SciELO, Portal de Periódicos da CAPES) e repositórios institucionais, priorizando obras de referência na área, como os trabalhos de Fernandez e Yoshida (2004), Lewis (2002), Stigler e Hiebert (1999), Takahashi e McDougal (2016), bem como os guias práticos de Leong *et al.* (2021).

A escolha por uma revisão narrativa, e não sistemática, justifica-se pelo objetivo de construir um panorama conceitual sobre o LS, compreendendo suas origens, fundamentos teóricos, etapas operacionais e potencialidades para a formação de professores. Conforme esclarecem Rother (2007) e Cordeiro *et al.* (2007), a revisão narrativa caracteriza-se pela análise ampla da literatura, sem a aplicação de protocolos rigorosos de busca e seleção, sendo adequada para a discussão de temas consolidados e para a fundamentação teórica de pesquisas exploratórias.

Esta etapa teve como objetivo não apenas compreender a fundamentação teórica do LS, mas também sistematizar suas etapas operacionais, de modo a instrumentalizar a análise dos materiais didáticos e a reflexão sobre suas potencialidades para a promoção da interdisciplinaridade.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DE MATERIAIS DIDÁTICOS

A segunda frente direcionou-se para a análise documental de materiais didáticos voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme definem Cellard (2012) e Gil (2026), a análise documental compreende a coleta, a organização e a interpretação de informações contidas em documentos, sejam eles impressos ou eletrônicos, com o objetivo de compreender fenômenos sociais e educacionais a partir de fontes primárias.

O corpus documental foi constituído por dois conjuntos de materiais:

a) Livros didáticos de Matemática: Foram selecionados três livros didáticos de Matemática, do acervo do Laboratório de Matemática de uma instituição de ensino superior pública: DANTE, L. R. Matemática Aprendendo Sempre: Alfabetização Matemática - 1º Ano. São Paulo: Editora Ática, 2010. BONJORNO, J. R.; AZENHA, R. Matemática Pode Contar Comigo: Alfabetização Matemática - 2º Ano. São Paulo: FTD Educação, 2010. BONJORNO, J. R.; AZENHA, R. Matemática Pode Contar Comigo: Alfabetização Matemática - 3º Ano. São Paulo: FTD Educação, 2010.

O critério de seleção justificou-se pela acessibilidade dos volumes no acervo local e pela delimitação do foco da pesquisa nas séries iniciais (1º ao 3º ano), etapa crucial para a consolidação das bases do letramento lógico-matemático e linguístico. Conforme aponta a literatura, os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem um período fundamental para o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e raciocínio matemático, sendo, portanto, um recorte pertinente para a investigação da interdisciplinaridade (Brasil, 2018; Machado, 2011).

A análise desses materiais pautou-se pela busca de evidências de atividades que promovessem, de forma explícita ou implícita, a articulação entre os campos da Língua Portuguesa e da Matemática, com especial atenção para propostas que mobilizassem a interpretação textual, a inferência lógica e a representação simbólica.

A análise documental seguiu as seguintes etapas: Leitura exploratória dos livros, identificando unidades temáticas e tipos de atividades propostas; Identificação de atividades com potencial interdisciplinar, considerando a presença de elementos linguísticos e matemáticos; Seleção de exemplos representativos para análise aprofundada; Interpretação dos exemplos selecionados à luz do referencial teórico adotado (Lesson Study e interdisciplinaridade).

Ressalta-se que o corpus de três livros didáticos, embora restrito, permite uma análise aprofundada e qualitativa, sendo suficiente para os objetivos exploratórios da pesquisa. Contudo, admite-se como

limitação do estudo que os resultados não podem ser generalizados para o conjunto dos materiais didáticos disponíveis, restringindo-se ao corpus analisado (Cellard, 2012).

b) Jogo das Inferências: Adicionalmente, como um recorte complementar à análise documental, foram examinadas quatro cartas do *Jogo das Inferências* (Shirassu; Kocinas, 2022). Conforme indicam as autoras, o jogo consiste em uma estratégia didática que tem como objetivo desenvolver a capacidade do estudante de estabelecer relações entre informações explícitas e conhecimentos prévios, produzindo conclusões não diretamente apresentadas.

Esta análise específica objetivou investigar, em um material lúdico não estritamente didático, a manifestação da interface entre a *lógica da linguagem* (compreensão do enunciado e de pistas contextuais) e a *linguagem da lógica* (aplicação de operações dedutivas para a resolução de enigmas). A inclusão deste material justifica-se pela necessidade de explorar, para além dos livros didáticos convencionais, como materiais de natureza verbal e lúdica podem mobilizar, simultaneamente, competências de compreensão leitora e de raciocínio lógico-matemático.

3.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados provenientes das duas frentes de investigação foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Este procedimento metodológico compreendeu as seguintes fases:

Pré-análise: organização do material coletado, leitura flutuante e definição do corpus documental;

Exploração do material: identificação de categorias analíticas (atividades interdisciplinares, tipos de inferência, articulação entre linguagem e matemática);

Tratamento dos resultados: interpretação dos dados à luz do referencial teórico, com ênfase nas contribuições do Lesson Study para a análise e adaptação de materiais didáticos.

A análise de conteúdo, conforme destaca Bardin (2016), permite ao pesquisador ultrapassar a aparência do texto, compreendendo suas mensagens implícitas e suas relações com o contexto mais amplo. No presente estudo, essa técnica foi empregada para identificar, nos materiais analisados, os pontos de contato entre a estruturação linguística do pensamento e a formalização lógico-matemática dos saberes, bem como para avaliar as potencialidades e os desafios da integração interdisciplinar.

Para garantir a validade e a confiabilidade da análise, adotaram-se os seguintes procedimentos: descrição detalhada do corpus e dos procedimentos analíticos, explicitação dos critérios de seleção das atividades, e interpretação fundamentada no referencial teórico (Bogdan; Biklen, 1994; Gil, 2026).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados provenientes das duas frentes de investigação, revisão bibliográfica narrativa sobre o LS e análise documental de livros didáticos e do Jogo das Inferências, permitiu a construção de um panorama sobre as potencialidades e os desafios da integração interdisciplinar nos materiais analisados, bem como sobre o papel estruturante da metodologia LS nesse processo.

4.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: A LATÊNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

A investigação dos livros didáticos do 1º ao 3º ano revelou uma constatação geral: embora os conteúdos abordados (contagem, comparação de quantidades, ordenação e medidas) apresentem um terreno fértil para práticas interdisciplinares, a ocorrência explícita de atividades que articulem efetivamente a Matemática com a Língua Portuguesa mostrou-se reduzida. Observou-se uma predominância de exercícios de aplicação mecânica de algoritmos, com pouco espaço para a exploração da linguagem como ferramenta de construção do pensamento matemático. Essa constatação alinha-se às críticas de Smole e Diniz (2002), que apontam a dificuldade dos materiais didáticos em estabelecer pontes entre a linguagem natural e a linguagem matemática, reduzindo a Matemática a um conjunto de procedimentos operatórios descontextualizados.

Dentre os volumes analisados, o livro destinado ao 1º ano (Dante, 2010) destacou-se por apresentar uma frequência ligeiramente maior de exemplos com potencial interdisciplinar, embora ainda de forma implícita e não sistematizada. Dois casos são particularmente ilustrativos.

No exemplo apresentado na Figura 1, o autor utiliza o conto clássico *Os Três Porquinhos* como cenário para a formulação de perguntas de quantificação. A estratégia didática empregada é sutil, porém eficaz, pois mobiliza conhecimentos prévios dos alunos sobre a narrativa.

Figura 1. Conto *Os Três Porquinhos*.



Fonte: Dante (2010).

As três primeiras questões, *Quantos porquinhos?*, *Quantas casas?* e *Quantos lobos?*, permitem que o aluno acesse seu conhecimento prévio sobre a narrativa (acervo cultural) para inferir as respostas, mesmo que o texto de apoio não seja explícito quanto aos numerais. Este é um exemplo claro da aplicação da *lógica da linguagem* narrativa para subsidiar a resposta matemática, evidenciando a interface entre compreensão leitora e quantificação (Machado, 2011).

Contudo, a quarta pergunta *Quantos pássaros?*" introduz um elemento de ruptura cognitiva. Como o conto original não menciona pássaros, o aluno é forçado a abandonar a inferência baseada exclusivamente no enredo e a mobilizar uma competência matemática fundamental: a observação direta e a contagem de elementos representados na ilustração. Esse movimento entre diferentes modalidades de raciocínio, do narrativo ao observacional, evidencia a complexidade das operações cognitivas envolvidas na resolução de problemas, mesmo em atividades aparentemente simples (Smole; Diniz, 2002).

O segundo exemplo, extraído de Dante (2010), representado na Figura 2, opera em um nível de abstração mais elevado, articulando o letramento linguístico e o matemático por meio de símbolos. A atividade propõe a formação de conjuntos (por exemplo, identificação de símbolos de banheiro masculino e feminino), uma operação lógica fundamental para a classificação e a organização do pensamento matemático.

Figura 2. Atividade utilizando símbolos e pictogramas.



Fonte: Dante (2010).

Além disso, a presença de símbolos monetários (cifrão e representação de cédulas) estabelece uma ponte direta entre o símbolo gráfico e seu valor quantitativo, mobilizando competências de leitura de signos, classificação e representação matemática. Conforme argumenta Machado (2011), a compreensão de sistemas simbólicos, tanto linguísticos quanto matemáticos, constitui uma habilidade fundamental para a

aprendizagem nos anos iniciais, e atividades como essa, embora raras, apontam caminhos para a integração curricular.

A análise dos livros do 2º e 3º anos (Bonjorno; Azenha, 2010a, 2010b) revelou um padrão semelhante: predominância de exercícios procedimentais e ausência de atividades que explicitem a articulação entre Língua Portuguesa e Matemática. Os exemplos encontrados, quando existem, são pontuais e não sistemáticos, o que sugere que a interdisciplinaridade não é uma preocupação central na concepção desses materiais.

Essa constatação, embora restrita ao corpus analisado, corrobora os achados de Grigorio (2025) e Calegaro (2025), que identificam uma lacuna na abordagem interdisciplinar nos materiais didáticos brasileiros, especialmente nos anos iniciais. A fragmentação disciplinar, historicamente enraizada na tradição curricular, reflete-se na organização dos livros didáticos, que tendem a tratar os conteúdos de forma estanque, sem estabelecer conexões significativas entre as áreas do conhecimento (Fazenda, 2015; Morin, 2011).

4.2 ANÁLISE DO JOGO DAS INFERÊNCIAS: A LÓGICA DEDUTIVA EM FOCO

A análise das quatro cartas selecionadas do *Jogo das Inferências* (Shirassu; Kocinas, 2022) revelou uma distinção epistemológica fundamental entre dois tipos de desafios propostos: aqueles que exigem uma inferência lógica estrita, ancorada em premissas objetivas e passível de verificação formal, e aqueles que demandam uma inferência contextual, baseada em esquemas culturais e em expectativas de plausibilidade, mas carente de necessidade lógica. Essa diferenciação, discutida por teóricos do raciocínio informal e da psicologia cognitiva (Kahneman, 2012; Walton, 2008), possui implicações pedagógicas significativas para a seleção e a mediação de recursos didáticos voltados ao desenvolvimento do pensamento matemático nos anos iniciais.

4.2.1 Carta 1: A inferência dedutiva como tradução intersemiótica

Enunciado: Na casa de Roberto moram cinco pessoas: ele, a mãe, o pai e os irmãos. Quantos irmãos Roberto tem?

O enunciado da primeira carta configura um problema de raciocínio dedutivo cuja resolução exige a transposição de informações expressas em linguagem verbal para uma representação matemática elementar. O aluno deve, inicialmente, identificar os elementos explícitos do conjunto *moradores*: o total (5), Roberto, a mãe e o pai (3 elementos). Em seguida, precisa reconhecer que a expressão *e os irmãos* designa os membros restantes do conjunto, cuja cardinalidade é obtida pela operação de subtração: 5 - 3 = 2.

Do ponto de vista cognitivo, o exercício mobiliza a capacidade de tradução intersemiótica (Plaza,

2003), a passagem do código linguístico para o código matemático, bem como a habilidade de manutenção do foco atencional em informações relevantes, ignorando distratores. A estrutura do problema é formalmente válida: as premissas são completas e a conclusão é necessária, não admitindo alternativas igualmente legítimas. Trata-se, portanto, de um exemplo paradigmático de como a linguagem verbal pode veicular, de forma inequívoca, um problema aritmético, constituindo um recurso valioso para o desenvolvimento da competência de resolver problemas com autonomia (Brasil, 2018; Coutinho; Martins, 2024).

4.2.2 Carta 2: Dedução e conhecimento de mundo

Enunciado: Vitória treinou muito para a competição, mas, apesar de ter subido ao pódio, não conquistou a tão sonhada medalha de ouro, pois uma das competidoras alcançou uma pontuação melhor. Qual medalha Vitória ganhou?

A carta que descreve a situação de Vitória compartilha com a Carta 1 a estrutura dedutiva, porém acrescenta uma camada de complexidade ao exigir a mobilização de um conhecimento de mundo socialmente compartilhado: a hierarquia das premiações esportivas (ouro, prata, bronze). A resolução demanda que o aluno compreenda o léxico específico (pódio, medalha de ouro) e, a partir da negação do ouro, da afirmação de que Vitória subiu ao pódio e de que apenas uma competidora alcançou pontuação melhor que a pontuação de Vitória, elimine logicamente as alternativas impossíveis, restando como única solução consistente a *medalha de prata*.

A validade lógica do raciocínio é preservada, uma vez que o conjunto de possibilidades é finito e culturalmente convencionado. Este tipo de problema evidencia a indissociabilidade entre letramento linguístico e numeramento: a Matemática, aqui, não se reduz ao cálculo, mas se manifesta como uma estrutura de pensamento que opera sobre significados culturalmente situados (Machado, 2011).

4.2.3 Cartas 3 e 4: Os limites da inferência subjetiva no ensino da lógica

Enunciado Carta 3: Onde o pai de Juliana passou antes de voltar para casa após chegar com sacolas de compras de supermercado?

Enunciado Carta 4: Como Nina foi na prova após chorar ao recebê-la?

Em contraste com os exemplos anteriores, as Cartas 3 e 4 revelam uma natureza epistemologicamente distinta. As respostas esperadas pelo material (supermercado e *foi mal na prova*) constituem inferências plausíveis, mas não necessariamente verdadeiras, baseadas em roteiros culturais estereotipados (Schank; Abelson, 1977).

Do ponto de vista lógico-formal, contudo, as premissas são insuficientes para garantir a conclusão: o pai poderia ter recebido as sacolas de um vizinho; Nina poderia chorar de alegria diante de um resultado

excepcional. Essa característica posiciona tais desafios no domínio do raciocínio abdutivo ou da inferência para a melhor explicação do ocorrido (Peirce, 1958), os quais, embora relevantes para o desenvolvimento da interpretação textual e da criatividade, apresentam limitações quando o objetivo pedagógico explícito é o ensino da *linguagem da lógica* estruturada. A ausência de uma resposta unívoca pode gerar ambiguidade e frustração no aluno que busca uma solução matemática inequívoca, além de dificultar a avaliação da aprendizagem baseada em critérios objetivos.

4.3 IMPLICAÇÕES DO *LESSON STUDY* PARA A ANÁLISE E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

A discussão desses resultados à luz da metodologia LS evidencia a importância da análise criteriosa dos materiais didáticos durante a etapa de planejamento colaborativo (Etapa 3 do ciclo de LS, conforme Leong *et al*., 2021). Um grupo de professores engajado em LS poderia, por exemplo, antecipar que as Cartas 3 e 4, por sua natureza subjetiva, são mais adequadas para fomentar debates orais e a argumentação em Língua Portuguesa do que para avaliar competências matemáticas. Essa distinção, que emerge da análise cuidadosa dos materiais, é fundamental para que o professor possa selecionar e adaptar recursos didáticos de acordo com os objetivos pedagógicos pretendidos.

Além disso, a análise dos livros didáticos revela a necessidade de um olhar crítico sobre os materiais disponíveis, identificando oportunidades de integração interdisciplinar que, embora implícitas, podem ser potencializadas por meio de intervenções pedagógicas intencionais. Conforme argumentam Fernandez e Yoshida (2004), e, Takahashi e McDougal (2016), o LS, ao fomentar a colaboração e a reflexão sistemática sobre a prática, configura-se como um dispositivo potente para qualificar a seleção, a adaptação e a utilização pedagógica de recursos como os analisados neste estudo.

No contexto da formação inicial de professores, a inserção em ciclos de LS, ainda que simulados ou adaptados, oportuniza ao licenciando o desenvolvimento de competências essenciais para a docência, como a capacidade de analisar criticamente materiais didáticos, de antecipar as dificuldades dos alunos e de planejar intervenções pedagógicas fundamentadas (Cochran-Smith; Lytle, 2009; Shulman, 1986).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação conduzida no âmbito deste estudo possibilitou a construção de um olhar analítico e fundamentado sobre dois eixos complementares: a interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a metodologia LS como referencial para a análise e a reflexão sobre a prática docente. A articulação entre esses dois pilares revelou-se não apenas pertinente do ponto de vista teórico, mas também promissora para a qualificação das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.

No que concerne ao primeiro eixo, a análise documental dos livros didáticos do 1º ao 3º ano e do *Jogo das Inferências* (Shirassu; Kocinas, 2022) evidenciou um cenário ambivalente. Por um lado, os materiais analisados apresentam exemplos pontuais de atividades com potencial para a articulação interdisciplinar, como as situações que mobilizam conhecimentos narrativos para a resolução de problemas matemáticos ou que empregam símbolos e pictogramas para a construção de noções de classificação e quantificação. Esses exemplos, embora isolados, indicam caminhos possíveis para a integração curricular e reforçam a importância de uma mediação docente intencional e qualificada.

Por outro lado, verificou-se uma predominância de abordagens disciplinares fragmentadas, com lacunas na explicitação da interdisciplinaridade. A análise revelou que a ocorrência explícita de atividades que articulem efetivamente a Matemática com a Língua Portuguesa é reduzida, observando-se, em sua maioria, exercícios de aplicação mecânica de algoritmos, com pouco espaço para a exploração da linguagem como ferramenta de construção do pensamento matemático. Essa constatação, embora restrita ao corpus analisado, corrobora os achados de outros estudos que identificam a dificuldade dos materiais didáticos em estabelecer pontes significativas entre diferentes áreas do conhecimento (Calegaro, 2025; Grigorio, 2025; Smole; Diniz, 2002).

A análise do Jogo das Inferências, por sua vez, revelou uma distinção fundamental entre diferentes modalidades de raciocínio mobilizadas por materiais lúdicos. As Cartas 1 e 2, que exigem inferências dedutivas baseadas em premissas objetivas, mostraram-se mais adequadas para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, enquanto as Cartas 3 e 4, que demandam inferências contextuais e subjetivas, revelaram-se mais apropriadas para o desenvolvimento da interpretação textual e da argumentação em Língua Portuguesa. Essa diferenciação, discutida à luz de teóricos do raciocínio informal e da psicologia cognitiva (Kahneman, 2012; Walton, 2008), possui implicações pedagógicas significativas para a seleção e a mediação de recursos didáticos, sublinhando a necessidade de uma análise criteriosa dos materiais e de uma mediação docente informada.

No que tange ao segundo eixo, a pesquisa evidenciou que a metodologia LS, ao estruturar o trabalho docente em ciclos colaborativos de planejamento, observação, reflexão e reelaboração (Fernandez; Yoshida, 2004; Leong *et al*., 2021), desloca o foco da mera transmissão de conteúdos para a investigação sistemática da aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, o professor, e, de modo particular, o licenciando em formação inicial, assume o papel de pesquisador de sua própria prática, desenvolvendo competências essenciais como a antecipação de hipóteses sobre o pensamento do aluno, a análise fundamentada de evidências e a tomada de decisões pedagógicas contextualizadas (Cochran-Smith; Lytle, 2009; Shulman, 1986).

A discussão dos resultados à luz do LS evidenciou a importância da análise criteriosa dos materiais didáticos durante a etapa de planejamento colaborativo. Um grupo de professores engajado em LS poderia,

por exemplo, antecipar as diferentes modalidades de raciocínio mobilizadas pelas cartas do jogo e selecioná-las de acordo com os objetivos pedagógicos pretendidos, bem como identificar, nos livros didáticos, oportunidades de integração interdisciplinar que, embora implícitas, podem ser potencializadas por meio de intervenções pedagógicas intencionais. Assim, o LS configura-se como um dispositivo potente para qualificar a seleção, a adaptação e a utilização pedagógica de recursos didáticos, garantindo que a interdisciplinaridade seja não apenas um princípio abstrato, mas uma prática concreta e sistematizada.

À guisa de conclusão, defende-se que a incorporação dos princípios do LS nos programas de formação inicial de professores pode constituir um caminho promissor para superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, bem como para fomentar uma cultura de colaboração que qualifique, de maneira contínua e sustentável, os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. A experiência vivenciada pelos membros da equipe do projeto, ainda que circunscrita à etapa de análise documental e de revisão bibliográfica, já proporcionou um ganho significativo na compreensão da complexa relação entre a *lógica da linguagem* e a *linguagem da lógica*, bem como na identificação de potencialidades e desafios para a integração interdisciplinar.

O estudo encontra-se em fase de continuidade, e as próximas etapas preveem a implementação empírica de um ciclo completo de LS em parceria com professores da rede pública de ensino, visando à validação e ao aprofundamento das hipóteses aqui aventadas. Espera-se, com isso, contribuir para a produção de conhecimento sobre a interdisciplinaridade nos anos iniciais e para o fortalecimento de práticas formativas que coloquem a reflexão colaborativa no centro do desenvolvimento profissional docente. Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do corpus documental, com a inclusão de um número maior de livros didáticos e de diferentes coleções, bem como a realização de estudos que investiguem, na prática, como professores e licenciandos mobilizam os princípios do LS para planejar, implementar e avaliar atividades interdisciplinares em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONJORNO, José Roberto; AZENHA, Regina. **Matemática Pode Contar Comigo**: Alfabetização Matemática - 2º Ano. São Paulo: FTD Educação, 2010.

BONJORNO, José Roberto; AZENHA, Regina. **Matemática Pode Contar Comigo**: Alfabetização Matemática - 3º Ano. São Paulo: FTD Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 jul. 2026.

CALEGARO, Lucas Silva Neves. A fragmentação curricular na educação brasileira: origens, desdobramentos e desafios para a integração pedagógica. **International Integrative Scientific**, v. 5, n. 50, ago. 2025. Disponível em: https://iiscientific.com/artigos/f424be/. Acesso em: 27 jul. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean Pierre; PIRES, Alvaro; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; GROULX, Lionel Henri. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan Landy. **Inquiry as stance**: practitioner research for the next generation. New York: Teachers College Press, 2009. Livro eletrônico. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Inquiry_as_Stance.html?id=CT0SBQAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 26 jul. 2026.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERIA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012.

COUTINHO, Kelly Cristina; MARTINS, Priscila Bernardo. Língua materna e linguagem matemática: análise de enunciados matemáticos do Campo Aditivo à luz das habilidades de compreensão leitora. In: **Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, p. 1–13, 2024. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/sipem/article/view/131. Acesso em: 26 jul. 2026.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática Aprendendo Sempre**: Alfabetização Matemática - 1º Ano. São Paulo: Editora Ática, 2010. (material analisado)

FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2015. Livro eletrônico. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 27 jul. 2026.

FERNANDEZ, Clea; YOSHIDA, Makoto. **Lesson Study**: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. Livro eletrônico. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410610867/lesson-study-clea-fernandez-makoto-yoshida. Acesso em: 27 jul. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 8. ed. Rio de Janeiro: GEN Atlas, 2026. Livro eletrônico. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559778577/. Acesso em: 29 jul. 2026.

GRIGORIO, Erica Lamara Gomes Alves. Interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Matemática: um caminho para a aprendizagem integrada. **International Integrative Scientific**, v. 5, n. 53, nov. 2025. DOI: https://doi.org/10.63391/7s810057.

IMPA. Instituto de Matemática Pura e Aplicada. **Lesson study**: aprendendo a ensinar. Rio de Janeiro, 5 ago. 2018. Disponível em: https://impa.br/noticias/lesson-study-aprendendo-a-ensinar/. Acesso em: 27 jul. 2026.

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LEONG, Melinda; RAPHAEL, Jacqueline.; RADICK, Rachael. **Lesson Study Facilitator Guide**. Portland: Education Northwest, 2021. Livro eletrônico. Disponível em:

https://educationnorthwest.org/sites/default/files/lessonstudy-facilitator-guide.pdf. Acesso em: 27 jul. 2026.

LEWIS, Catherine. **Lesson Study**: a handbook of teacher-led instructional change. Philadelphia: Research for Better Schools, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. Livro eletrônico. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 29 jul 2026.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. Livro eletrônico. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193110. Acesso em: 29 jul. 2026.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. Porto Alegre: Educs, 2008. Livro eletrônico. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 26 jul. 2026.

SHULMAN, Lee Samuel. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X015002004.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Cambridge: Harvard University Press, 1958. Livro eletrônico. Disponível em: https://colorysemiotica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/peirce-collectedpapers.pdf. Acesso em: 26 jul. 2026.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001.

SCHANK, Roger Carl; ABELSON, Robert Paul. **Scripts, plans, goals, and understanding**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1977. Livro Eletrônico. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203781036/scripts-plans-goals-understanding-roger-schank-robert-abelson. Acesso em: 26 jul. 2026.

SHIRASSU, Luciana; KOCINAS, Sueli. **Jogo das inferências**: 50 cartas com situações e perguntas para interpretar e deduzir a resposta. São Paulo: Matrix, 2022.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira. **Ler, escrever e resolver problemas**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. Livro eletrônico. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536311920/. Acesso em: 27 jul. 2026.

STIGLER, James Wilson; HIEBERT, James. **The teaching gap**: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York: Free Press, 1999. Livro eletrônicio. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/44824783_The_teaching_gap_Best_ideas_from_the_world's_teachers_for_improving_education_in_the_classroom_New_York_NY_The_Free_Press. Acesso em: 26 jul. 2026.

TAKAHASHI, Akihiko; MCDOUGAL, Thomas. Collaborative lesson research: maximizing the impact

of lesson study. **ZDM Mathematics Education**, v. 48, p. 513-526, 2016. DOI: https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x.

WALTON, Douglas. **Informal Logic**: a pragmatic approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. Livro eletrônico. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/books/informal-logic/B760E514F6559E92A9BED28162ACDF32. Acesso em: 26 jul. 2026.

O CURRÍCULO OCULTO DO SILÊNCIO APÓS O SUICÍDIO DE UM ESTUDANTE: IMPACTOS DA PÓSVENÇÃO ESCOLAR NA APRENDIZAGEM, NO PERTENCIMENTO E NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES ENLUTADOS

THE HIDDEN CURRICULUM OF SILENCE AFTER A STUDENT'S SUICIDE: IMPACTS OF SCHOOL POSTVENTION ON LEARNING, BELONGING, AND RETENTION AMONG BEREAVED STUDENTS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-088

Simone Resplandes Borges de Morais
Especialista em Sociedade, Trabalho docente e Gestão Democrática
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: simoneprofessoratoc@seduc.to.gov.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0009-3804-3122

Deborah Cristinie Santos Batista
Especialista em Neurociência e Psicologia Aplicada
Faculdade Líbano
E-mail: psicologadeborahcristinie@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5820-1581

Jady Kamilly Pereira Brito
Licenciatura em Pedagogia
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: jadykamillypereirabritopereira@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8494-1570

Suzane Bucar Resplande
Especialista em Enfermagem do Trabalho
Universidade Estadual do Tocantins
E-mail: idsuzane@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1044-939X

Tiago do Nascimento Alves de Paula
Mestrando em Ciências Florestais e Ambientais,
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
E-mail: tiagoalves1905@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6017-0154

Rodrigo Almeida de Sá
Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais,
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: rodrigoadesa@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9690-3055

Túlio Silva Barbosa
Bacharel em Enfermagem
Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN)
E-mail: tulhiofso2010@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7336-3148

Marcos Antonio Negreiros Dias
Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais
Universidade Federal do Tocantins
E-mail: marcosnegreiros1985@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1964-620X

Resumo

O suicídio na adolescência constitui um fenômeno multidimensional que repercute sobre estudantes, famílias, profissionais e comunidades escolares. Embora a escola seja reconhecida como espaço estratégico de proteção, as respostas posteriores à morte de um estudante permanecem pouco sistematizadas, especialmente quanto aos efeitos sobre luto, pertencimento e continuidade educacional. Este estudo objetivou analisar a produção científica sobre pósvenção do suicídio no contexto escolar, identificando práticas, responsabilidades e lacunas. Realizou-se revisão de escopo, orientada pelo PRISMA-ScR, nas bases Scopus, Web of Science, PubMed/MEDLINE, PsycINFO, ERIC, SciELO e BVS, abrangendo publicações de 2011 a julho de 2026. Após identificação de 98 registros, remoção de 17 duplicatas, triagem e avaliação de 39 textos completos, 21 estudos compuseram a síntese. Os resultados demonstraram concentração de pesquisas em prevenção e identificação de riscos, reduzida avaliação das práticas de pósvenção e escassez de estudos sobre aprendizagem, frequência e permanência. Também revelaram a importância da comunicação segura, do pertencimento, da formação profissional e da articulação entre escola, família e rede intersetorial. Conclui-se que a pósvenção deve constituir política institucional contínua, capaz de romper o currículo oculto do silêncio e integrar acolhimento, proteção à vida e continuidade pedagógica, mediante acompanhamento continuado e avaliação institucional.

Palavras-chave: Adolescência; Gestão educacional; Luto; Rede de proteção; Saúde mental.

Abstract

Adolescent suicide is a multidimensional phenomenon with far-reaching consequences for students, families, professionals, and school communities. Although schools are recognized as strategic settings for protection, responses following a student's death remain insufficiently systematized, particularly regarding their effects on grief, school belonging, and educational continuity. This study aimed to analyze the scientific literature on suicide postvention in school settings, identifying practices, responsibilities, and research gaps. A scoping review guided by the PRISMA-ScR framework was conducted in Scopus, Web of

Science, PubMed/MEDLINE, PsycINFO, ERIC, SciELO, and the Virtual Health Library, covering publications from 2011 to July 2026. After identifying 98 records, removing 17 duplicates, screening the remaining records, and assessing 39 full-text articles, 21 studies were included in the synthesis. The findings revealed a research concentration on prevention and risk identification, limited evaluation of postvention practices, and a scarcity of studies addressing learning, attendance, and school retention. They also highlighted the importance of safe communication, school belonging, professional training, and coordination among schools, families, and intersectoral protection networks. Suicide postvention should therefore be established as an ongoing institutional policy capable of disrupting the hidden curriculum of silence while integrating psychosocial support, safeguarding life, and educational continuity through sustained follow-up and institutional evaluation.

Keywords: Adolescence; Educational management; Grief; Mental health; Protection network.

1 INTRODUÇÃO

O comportamento suicida na adolescência constitui um fenômeno complexo, influenciado pela interação entre fatores psicológicos, clínicos, familiares, escolares e sociais. Sintomas depressivos, ansiedade, impulsividade, dificuldades de regulação emocional, violência, abuso, bullying, isolamento e fragilidade dos vínculos podem ampliar a vulnerabilidade, enquanto autoestima, apoio familiar, bem-estar e integração social atuam como fatores protetivos. Essa multidimensionalidade impede explicações lineares e exige estratégias que articulem educação, saúde, família e comunidade, considerando as particularidades sociais e culturais dos adolescentes (Fonseca-Pedrero et al., 2022; Méndez-Bustos et al., 2025; Morcillo et al., 2025; Baldini et al., 2025; Prades-Caballero; Navarro-Pérez; Carbonell, 2025).

A escola ocupa posição estratégica nesse enfrentamento por constituir um dos principais espaços de socialização, aprendizagem e construção de vínculos durante a adolescência. Relações positivas com professores e colegas, participação nas atividades e reconhecimento social fortalecem o pertencimento e podem favorecer a procura por ajuda diante do sofrimento. Evidências na literatura também associam níveis mais elevados de pertencimento escolar a menores sintomas de depressão, ansiedade e estresse na vida adulta jovem. Em contrapartida, violência, exclusão e ausência de diálogo enfraquecem a confiança na instituição, demonstrando que proteção, cultura de paz e mediação de conflitos devem integrar permanentemente as práticas educativas (Allen et al., 2021; Allen et al., 2024; Štremfel; Šterman Ivančič; Peras, 2024; Martins; Dias, 2025; Dias et al., 2026).

As respostas escolares ao comportamento suicida podem ser organizadas em prevenção, intervenção e pósvenção. A prevenção envolve promoção da saúde mental, fortalecimento de fatores protetivos e

redução do estigma; a intervenção reúne as medidas adotadas diante da identificação de risco; e a pósvenção corresponde às ações realizadas após uma morte por suicídio. Programas escolares estruturados podem reduzir ideação e tentativas, sobretudo quando combinam formação profissional, participação de diferentes agentes e integração com serviços externos. Contudo, ações isoladas, campanhas ocasionais e encaminhamentos sem acompanhamento apresentam alcance limitado, tornando necessária uma abordagem institucional contínua e integrada (Weare; Nind, 2011; Breet et al., 2021; Walsh; McMahon; Herring, 2022; De Oliveira et al., 2023).

O problema torna-se mais evidente após a morte de um estudante, quando a comunidade escolar precisa lidar simultaneamente com luto, comunicação, continuidade pedagógica e proteção das pessoas vulneráveis. Embora existam orientações sobre preparação das equipes, comunicação com estudantes e famílias, identificação de risco e gestão de memoriais, muitas recomendações ainda apresentam sustentação empírica limitada. Professores e gestores frequentemente não recebem formação suficiente e podem experimentar culpa, insegurança e sobrecarga emocional, enquanto estudantes enlutados enfrentam dificuldades de concentração, aprendizagem, frequência e pertencimento. Desse modo, a pósvenção não deve ser reduzida a uma resposta emergencial, mas compreendida como processo institucional prolongado de cuidado e prevenção de novos agravos (Williams; Wexler; Mueller, 2022; Webb et al., 2026).

Além da ausência de protocolos, a resposta escolar pode ser condicionada por um currículo oculto constituído por normas, rotinas, relações de poder e expectativas não declaradas. Essas mensagens implícitas ensinam quais emoções podem ser demonstradas, quais assuntos podem ser discutidos e como professores e estudantes devem comportar-se diante do sofrimento. Quando a instituição evita falar sobre a morte, deslegitima manifestações de luto ou retoma a rotina sem considerar os efeitos educacionais, produz o que este estudo denomina “currículo oculto do silêncio”. Esse processo alcança estudantes e profissionais, podendo reforçar isolamento, obediência, passividade e invisibilização da dor, mesmo quando o currículo formal sustenta valores de acolhimento e proteção (Rossouw; Frick, 2023; Lee et al., 2023; Hosseini et al., 2023; Kärner; Schneider, 2024; Suskha, 2025).

Apesar do crescimento das pesquisas sobre prevenção do suicídio e saúde mental nas escolas, permanecem lacunas sobre os efeitos educacionais da pósvenção. A produção existente concentra-se principalmente em fatores de risco, identificação de sinais, programas preventivos e capacitação dos profissionais, enquanto são menos investigadas as repercussões de médio e longo prazo sobre pertencimento, aprendizagem, frequência e permanência dos estudantes enlutados. Também são escassos os estudos desenvolvidos em contextos culturalmente diversos, países de baixa e média renda e escolas com acesso limitado a serviços especializados. Essa lacuna evidencia a necessidade de aproximar as discussões sobre saúde mental, currículo, gestão escolar e continuidade educacional (Breet et al., 2021; Wexler; Mueller, 2022; De Oliveira et al., 2023; Williams; Webb et al., 2026).

O estudo teve como objetivo analisar a produção científica sobre a pósvenção do suicídio no contexto escolar, com ênfase em suas repercussões sobre o luto, o pertencimento e a continuidade educacional. Buscou-se identificar as responsabilidades atribuídas à escola, à família e à rede intersetorial, examinar as práticas de comunicação e acolhimento e discutir como normas e omissões institucionais podem produzir um currículo oculto do silêncio.

2 METODOLOGIA

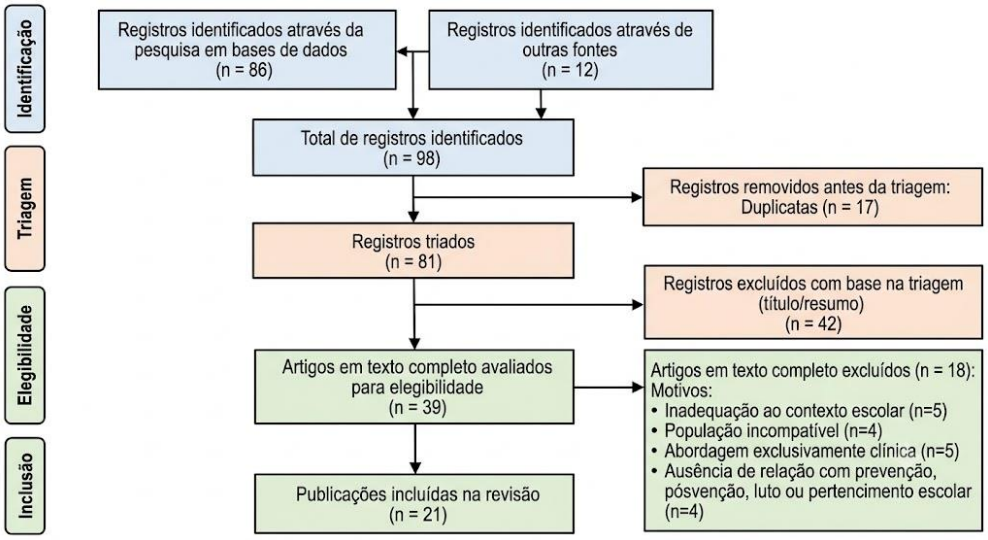
O estudo caracteriza-se como uma revisão de escopo, de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, destinada a mapear e analisar a produção científica sobre prevenção, intervenção e pósvenção do suicídio no contexto escolar. Essa modalidade de revisão foi escolhida em razão da heterogeneidade conceitual e metodológica do campo, constituído por pesquisas empíricas, revisões sistemáticas, estudos qualitativos, modelos teóricos e diretrizes institucionais. A condução seguiu as recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews* – PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018; Peters et al., 2020).

As buscas foram delimitadas ao período de janeiro de 2011 a julho de 2026 e realizadas nas bases Scopus, Web of Science, PubMed/MEDLINE, PsycINFO, Education Resources Information Center – ERIC, SciELO e Biblioteca Virtual em Saúde – BVS. O Google Acadêmico foram empregados como fonte complementar, juntamente com a busca reversa nas listas de referências dos estudos selecionados. Foram utilizados descritores booleanos e termos livres em português, inglês e espanhol relacionados a pósvenção do suicídio, luto, comunidade escolar, estudantes, professores, pertencimento, aprendizagem, frequência, permanência e currículo oculto. Os termos foram combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, com adaptações sintáticas às características de cada base.

Foram incluídos artigos completos publicados em português, inglês ou espanhol que abordassem comportamento suicida na adolescência; prevenção, intervenção ou pósvenção em instituições educacionais; luto por suicídio na comunidade escolar; pertencimento e saúde mental; repercussões sobre aprendizagem, frequência ou permanência; formação dos agentes educacionais; e articulação entre escola, família e rede intersetorial. Também foram admitidos estudos conceituais sobre currículo oculto em outros níveis educacionais quando suas categorias apresentaram aplicação direta à análise das normas, omissões, expectativas e práticas implícitas das instituições escolares. Foram excluídas pesquisas exclusivamente clínicas ou hospitalares sem interface com a educação, estudos sobre adultos sem relação com o ambiente escolar, resumos de eventos, notícias, textos opinativos, registros duplicados, publicações sem informações metodológicas suficientes e documentos cujo texto completo não pôde ser recuperado.

Foram identificados 98 registros, sendo 86 nas bases de dados e 12 em fontes complementares. Após a remoção de 17 duplicatas, 81 registros foram submetidos à leitura dos títulos e resumos, dos quais 42 foram excluídos por não atenderem aos critérios iniciais. Na etapa de elegibilidade, 39 textos completos foram avaliados, sendo 18 excluídos: cinco por inadequação ao contexto escolar, quatro por população incompatível, cinco por abordagem exclusivamente clínica e quatro por ausência de relação com prevenção, pósvenção, luto ou pertencimento escolar. Ao final, 21 publicações atenderam aos critérios de elegibilidade e foram incluídas na revisão, conforme Figura 1 (Tricco et al., 2018).

Figura 1. Etapas do fluxograma Prisma



Fonte: Os autores (2026)

A extração dos dados foi realizada por meio de uma matriz contendo autoria, ano, país, objetivo, delineamento, participantes, nível educacional, conceito investigado, prática de prevenção ou pósvenção, agentes envolvidos, repercussões emocionais e educacionais, principais resultados, limitações e contribuição para a revisão. Os estudos foram organizados em seis categorias temáticas: compreensão multidimensional do comportamento suicida; escola, pertencimento e proteção; prevenção, intervenção e pósvenção; luto na comunidade escolar; currículo oculto do silêncio; e responsabilidade institucional, familiar e comunitária.

Os dados foram submetidos à análise temática de conteúdo, desenvolvida mediante pré-análise, exploração do material, codificação, agrupamento temático e interpretação. A síntese assumiu caráter narrativo, acompanhada da comparação entre objetivos, métodos, contextos e resultados das publicações. Não foi realizada metanálise devido à diversidade de delineamentos, populações, intervenções e medidas de resultado. A avaliação metodológica não foi empregada como critério obrigatório de exclusão, característica compatível com a revisão de escopo, embora as limitações das fontes tenham sido consideradas na interpretação dos achados.

Por utilizar exclusivamente dados provenientes de publicações científicas e documentos de acesso público, a pesquisa não envolveu participação direta de seres humanos nem coleta de informações pessoais, dispensando submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Durante todas as etapas foram observados os princípios de integridade científica, transparência metodológica, respeito à autoria e correta identificação das fontes.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA: UMA COMPREENSÃO MULTIDIMENSIONAL

O comportamento suicida na adolescência constitui um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre fatores psicológicos, familiares, escolares, comunitários e socioculturais. As transformações próprias dessa etapa do desenvolvimento podem intensificar vulnerabilidades quando associadas a desesperança, isolamento e dificuldades para enfrentar adversidades. Por isso, o suicídio não deve ser explicado por uma causa isolada, mas por experiências e condições que se acumulam e interagem ao longo da trajetória do adolescente (Baldini et al., 2025; Prades-Caballero et al., 2025).

Entre os fatores individuais, destacam-se sintomas depressivos, ansiedade, impulsividade, dificuldades de regulação emocional e histórico de ideação ou tentativa de suicídio. Essas condições podem ser agravadas por conflitos familiares, negligência, violência, abuso e ausência de apoio. Em contrapartida, vínculos familiares baseados em acolhimento, confiança e disponibilidade afetiva favorecem a procura por ajuda. A família, portanto, não deve ser responsabilizada de forma simplista, mas integrada às estratégias de cuidado desenvolvidas pela escola e pelos serviços de saúde (Méndez-Bustos et al., 2025; Morcillo et al., 2025).

O ambiente escolar também pode atuar como fator de risco ou proteção. Relações positivas, pertencimento, apoio entre pares e presença de adultos confiáveis favorecem o bem-estar, enquanto exclusão, discriminação, bullying e cyberbullying comprometem autoestima, segurança e integração. O enfrentamento dessas violências não representa apenas medida disciplinar, mas ação de promoção da saúde e proteção à vida. Nesse sentido, autoestima, habilidades socioemocionais, apoio familiar e acesso aos serviços especializados devem ocupar posição central nas políticas preventivas (Fonseca-Pedrero et al., 2022; Morcillo et al., 2025).

Ademais, a perspectiva socioecológica permite integrar fatores individuais, familiares, escolares, comunitários e institucionais, superando interpretações centradas exclusivamente no adolescente. Essa abordagem evidencia a necessidade de ações contínuas, culturalmente sensíveis e articuladas entre educação, saúde, assistência social, família e comunidade. Campanhas pontuais são insuficientes quando

não estão associadas à formação profissional, aos protocolos institucionais, aos espaços de escuta e aos fluxos seguros de encaminhamento e acompanhamento (Prades-Caballero et al., 2025; Baldini et al., 2025).

Assim, verifica-se que a exposição à morte ou à tentativa de suicídio de alguém próximo pode afetar estudantes, professores, gestores e familiares, produzindo culpa, estigma, rumores e sofrimento coletivo. Entretanto, ainda são limitadas as evidências sobre seus efeitos na aprendizagem, frequência, pertencimento e permanência escolar. Essa lacuna justifica a incorporação da pósvenção ao campo educacional como continuidade das ações de proteção. Compreender o fenômeno de forma multidimensional é, portanto, essencial para construir políticas integradas de prevenção, intervenção e pósvenção, articulando saúde mental, proteção à vida e continuidade educacional (Fonseca-Pedrero et al., 2022; Méndez-Bustos et al., 2025).

3.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROTEÇÃO E PRODUÇÃO DE PERTENCIMENTO

A escola constitui um espaço fundamental de socialização, aprendizagem e proteção durante a infância e a adolescência. Além da transmissão de conhecimentos, participa da formação da identidade, da autonomia e dos vínculos interpessoais. Sua função protetiva envolve a criação de condições para que os estudantes se sintam aceitos, respeitados, valorizados e integrados à comunidade. O pertencimento escolar, portanto, ultrapassa matrícula e frequência, pois corresponde à percepção de ocupar um lugar legítimo na instituição (Allen et al., 2021; Štremfel; Šterman Ivančič; Peras, 2024).

A qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar influencia diretamente essa experiência. Professores disponíveis, justos e acolhedores podem tornar-se adultos de referência, identificando mudanças, oferecendo escuta inicial e encaminhando situações que excedam suas atribuições. Evidências longitudinais indicam que níveis mais elevados de pertencimento na adolescência estão associados a menores sintomas de depressão, ansiedade e estresse na vida adulta jovem. Assim, fortalecer vínculos não constitui apenas estratégia de convivência, mas investimento duradouro na saúde mental e no desenvolvimento dos estudantes (Allen et al., 2021; Allen et al., 2024).

No mais, a proteção escolar também depende do fortalecimento da autoestima, do bem-estar, das habilidades socioemocionais e do apoio entre pares. Em contrapartida, bullying, cyberbullying, discriminação e violência simbólica produzem medo, rejeição e desamparo, comprometendo o pertencimento. Seu enfrentamento deve ultrapassar medidas punitivas e incorporar diálogo, letramento crítico, mediação de conflitos e participação democrática. A cultura de paz, nesse sentido, não elimina os conflitos, mas os transforma em oportunidades de aprendizagem e formação cidadã (Fonseca-Pedrero et al., 2022; Dias et al., 2026).

A função protetiva da escola exige uma perspectiva bioecológica e intersetorial, capaz de integrar fatores individuais, relações interpessoais, organização institucional e condições sociais. A complexidade

do sofrimento adolescente demanda articulação entre escola, família, saúde, assistência social, órgãos de proteção e comunidade, com responsabilidades claramente definidas. Essa cooperação deve preservar a natureza pedagógica da escola, evitar a criminalização do sofrimento e priorizar acolhimento, proteção de direitos e continuidade do cuidado (Prades-Caballero; Navarro-Pérez; Carbonell, 2025; Martins; Dias, 2025; Baldini et al., 2025).

Portanto, pode-se afirmar que no campo da prevenção do suicídio, o pertencimento adquire relevância porque isolamento, violência e falta de conexão estão associados ao sofrimento emocional. A escola precisa oferecer espaços de escuta, comunicação responsável, confidencialidade, profissionais preparados e fluxos seguros de encaminhamento e acompanhamento. Essas ações não devem restringir-se a campanhas ocasionais, mas integrar o projeto pedagógico e as práticas permanentes de convivência. Desse modo, reconhecer a escola como espaço de proteção significa situar o pertencimento no centro das políticas de prevenção, intervenção e pósvenção, articulando aprendizagem, saúde mental e permanência educacional (Allen et al., 2024; Morcillo et al., 2025; Baldini et al., 2025).

3.3 PREVENÇÃO, INTERVENÇÃO E PÓSVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O enfrentamento do comportamento suicida no contexto escolar deve articular prevenção, intervenção e pósvenção como dimensões complementares de uma política permanente de proteção à vida. A prevenção compreende as ações anteriores à identificação de uma situação concreta de risco; a intervenção corresponde às medidas adotadas diante de sinais, ideação ou tentativa; e a pósvenção reúne as estratégias implementadas após uma morte por suicídio. Embora ocorram em momentos distintos, essas dimensões precisam integrar o projeto pedagógico, os protocolos institucionais e a rede intersetorial, evitando respostas improvisadas ou dependentes da iniciativa individual dos profissionais (De Oliveira et al., 2023; Baldini et al., 2025).

Nesse aspecto, observa-se que a prevenção deve partir de uma compreensão multidimensional do comportamento suicida, considerando a interação entre sintomas depressivos, ansiedade, impulsividade, dificuldades de regulação emocional, conflitos familiares, violência, bullying, isolamento e baixa autoestima. Esses fatores não atuam isoladamente nem permitem prever de forma linear uma ocorrência, pois o risco resulta da combinação dinâmica entre condições individuais e contextuais. Por isso, as ações preventivas precisam reduzir vulnerabilidades e, simultaneamente, fortalecer autoestima, bem-estar, apoio familiar, habilidades socioemocionais e vínculos escolares (Fonseca-Pedrero et al., 2022; Méndez-Bustos et al., 2025; Prades-Caballero; Navarro-Pérez; Carbonell, 2025).

Outrossim, as estratégias preventivas podem ser organizadas nos níveis universal, seletivo e indicado. As universais destinam-se a toda a comunidade escolar e incluem promoção da saúde mental,

educação socioemocional, combate ao estigma e divulgação dos serviços de apoio. As seletivas atendem grupos expostos a vulnerabilidades específicas, como vítimas de violência ou estudantes socialmente isolados. As indicadas são direcionadas a pessoas que já apresentam ideação, tentativa ou sinais intensos de sofrimento. A combinação desses níveis é mais efetiva quando incorporada à organização escolar, à formação docente, ao currículo e à articulação com as famílias e os serviços especializados (Weare; Nind, 2011; Breet et al., 2021; Morcillo et al., 2025).

No mais, o pertencimento escolar constitui um fator central de prevenção, porque favorece vínculos, participação e procura por ajuda. Estudantes que se sentem aceitos, respeitados e valorizados tendem a reconhecer a escola como espaço seguro para expressar dificuldades e acessar adultos confiáveis. Relações positivas com professores e colegas podem produzir benefícios imediatos e duradouros para a saúde mental. Em contrapartida, bullying, cyberbullying, discriminação e exclusão enfraquecem a integração e ampliam o sofrimento. Assim, cultura de paz, mediação de conflitos, letramento crítico e enfrentamento da violência devem integrar permanentemente as práticas educativas (Allen et al., 2021; Allen et al., 2024; Štremfel; Šterman Ivančič; Peras, 2024; Martins; Dias, 2025; Dias et al., 2026).

Outro ponto, é o fato que a intervenção começa quando sinais consistentes de sofrimento, ideação ou tentativa são identificados. Nessa situação, o estudante deve ser acolhido de maneira reservada e sem julgamentos, permanecendo acompanhado até que os responsáveis e os serviços competentes sejam acionados. A função da escola não é realizar diagnóstico ou substituir profissionais de saúde, mas assegurar proteção imediata, comunicação segura, encaminhamento e acompanhamento do retorno às atividades. Para isso, professores, gestores e demais profissionais necessitam de formação, suporte técnico e protocolos que definam responsabilidades e fluxos de atendimento (De Oliveira et al., 2023; Baldini et al., 2025).

A literatura traz que programas escolares estruturados podem contribuir para reduzir a ideação e as tentativas de suicídio entre adolescentes. Entretanto, os resultados dependem da qualidade da implementação, da adequação ao contexto, da participação de diferentes agentes e da continuidade do acompanhamento. A diversidade metodológica e a concentração das pesquisas em países de alta renda limitam a generalização dos achados, principalmente para escolas localizadas em territórios com poucos serviços de saúde mental. Portanto, as intervenções devem ser adaptadas às condições locais, avaliadas continuamente e integradas a redes de encaminhamento efetivamente disponíveis (Breet et al., 2021; Walsh; McMahon; Herring, 2022).

Já a pósvenção, pode-se dizer que esta corresponde às ações realizadas depois de uma morte por suicídio para acolher os afetados, favorecer a elaboração do luto e prevenir novos comportamentos suicidas. A resposta escolar deve incluir comunicação responsável, apoio aos estudantes e profissionais, identificação das pessoas mais vulneráveis, orientação às famílias e acompanhamento de médio e longo prazo. As informações precisam ser confirmadas antes da divulgação, preservando-se a privacidade e evitando

detalhes, atribuição de culpa ou romantização. Ao mesmo tempo, o silêncio absoluto pode favorecer rumores e ampliar a sensação de abandono, tornando necessária uma comunicação equilibrada entre transparência, respeito e segurança (Williams; Wexler; Mueller, 2022; Webb et al., 2026).

Ademais, a continuidade pedagógica também deve integrar a pósvenção, pois o luto pode comprometer concentração, aprendizagem, frequência e participação. A escola pode oferecer espaços de escuta, flexibilizações temporárias e acompanhamento das mudanças de comportamento e rendimento, sem interromper indefinidamente sua rotina. Homenagens e memoriais devem seguir critérios institucionais seguros, evitando idealização da morte e exposição excessiva nas redes sociais. Como as evidências sobre pósvenção ainda são limitadas, as respostas precisam ser monitoradas e construídas com a participação dos jovens, das famílias, dos profissionais e da rede de proteção (Webb et al., 2026; Williams; Wexler; Mueller, 2022).

Pode-se dizer que a prevenção, a intervenção e a pósvenção formam um sistema contínuo de cuidado. A prevenção fortalece vínculos e fatores protetivos; a intervenção organiza a resposta diante do risco; e a pósvenção apoia a comunidade após uma morte e procura reduzir novas ocorrências. A efetividade desse sistema depende de políticas permanentes, formação profissional, protocolos claros, pertencimento escolar e articulação entre educação, saúde, assistência social, família e comunidade. Desse modo, a proteção à vida deve estar presente antes, durante e depois das situações críticas, constituindo uma responsabilidade institucional compartilhada (De Oliveira et al., 2023; Morcillo et al., 2025; Baldini et al., 2025).

3.4 LUTO POR SUICÍDIO NA COMUNIDADE ESCOLAR

O luto decorrente de uma morte por suicídio constitui uma experiência complexa que pode atingir diferentes integrantes da comunidade escolar. Seus efeitos não se limitam aos familiares ou amigos mais próximos, pois também alcançam colegas de turma, professores, gestores, funcionários e estudantes que, mesmo sem vínculo direto com a pessoa falecida, podem se identificar com a situação. A intensidade das reações varia conforme a proximidade afetiva, as experiências anteriores de perda, as condições de saúde mental e o apoio disponível. Diante disso, a comunidade escolar não deve ser compreendida como um grupo uniformemente enlutado, mas como uma rede de pessoas afetadas de maneiras e intensidades distintas (Williams; Wexler; Mueller, 2022; Webb et al., 2026).

Outrossim, o luto por suicídio apresenta particularidades relacionadas ao estigma, à culpa e à busca por explicações. Familiares, amigos e profissionais podem revisar acontecimentos anteriores, questionar se poderiam ter identificado sinais ou imaginar que alguma ação teria evitado a morte. Sentimentos de tristeza, raiva, vergonha, medo e incompreensão podem coexistir e tornar o processo de elaboração mais difícil. A

procura por uma causa única, contudo, tende a simplificar um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre fatores psicológicos, familiares, relacionais e sociais. Por isso, a comunicação escolar deve evitar culpabilizações e explicações lineares, reconhecendo a complexidade do comportamento suicida e preservando a dignidade das pessoas envolvidas (Méndez-Bustos et al., 2025; Prades-Caballero; Navarro-Pérez; Carbonell, 2025).

A exposição à morte de um colega pode ampliar o sofrimento de estudantes que já apresentam vulnerabilidades emocionais ou vivenciaram perdas recentes. Amigos próximos, estudantes que mantinham relações conflituosas com a pessoa falecida, adolescentes com histórico de ideação ou tentativa e aqueles que se identificam intensamente com a situação podem necessitar de atenção específica. Entretanto, a proximidade formal nem sempre determina quem será mais afetado, uma vez que colegas considerados menos próximos também podem experimentar sofrimento relevante. Assim, a identificação das pessoas vulneráveis precisa considerar vínculos, experiências anteriores e mudanças posteriores de comportamento, evitando tanto a exposição dos estudantes quanto a restrição do apoio apenas aos amigos mais íntimos (Williams; Wexler; Mueller, 2022; Webb et al., 2026).

Ademais, as manifestações do luto entre adolescentes são diversas e nem sempre aparecem sob a forma de tristeza explícita. Alguns estudantes podem apresentar silêncio, irritabilidade, queda de rendimento, dificuldade de concentração, faltas, afastamento dos colegas ou desinteresse pelas atividades. Outros podem demonstrar aparente indiferença, usar humor para lidar com o desconforto ou intensificar a participação em homenagens e discussões nas redes sociais. Essas reações não devem ser avaliadas por um padrão rígido, pois cada pessoa elabora a perda de maneira singular. A escola deve acompanhar mudanças significativas sem transformar manifestações esperadas de luto em diagnósticos, recorrendo à avaliação especializada quando houver sinais persistentes de sofrimento ou risco (Baldini et al., 2025; Webb et al., 2026).

Por conseguinte, verifica-se que o impacto do luto também se manifesta no processo educativo, uma vez que o sofrimento pode comprometer concentração, memória, motivação e aprendizagem. A expectativa de retorno imediato ao funcionamento habitual pode transmitir a mensagem de que a dor deve ser ocultada para não interferir na rotina institucional. Em sentido contrário, a interrupção prolongada das atividades pode intensificar a sensação de desorganização e insegurança. O equilíbrio exige flexibilizações temporárias, acolhimento, acompanhamento da frequência e do rendimento e retomada gradual das atividades pedagógicas. Portanto, reconhecer as repercussões educacionais do luto não significa reduzir as expectativas sobre os estudantes, mas oferecer condições para que continuem vinculados à escola durante o processo de elaboração da perda (Allen et al., 2021; Webb et al., 2026).

O pertencimento escolar pode funcionar como recurso protetivo diante do luto, sobretudo quando os estudantes percebem que suas emoções são reconhecidas e que existem pessoas disponíveis para apoiá-

los. Relações positivas com professores, colegas e outros adultos favorecem a procura por ajuda e reduzem o isolamento. Evidências longitudinais mostram que o sentimento de ser aceito, valorizado e incluído no ambiente escolar está associado a melhores resultados de saúde mental, inclusive após o término da educação básica. Dessa maneira, o acolhimento posterior à morte precisa fortalecer os vínculos e impedir que estudantes enlutados sejam afastados, estigmatizados ou tratados exclusivamente como pessoas em risco (Allen et al., 2021; Allen et al., 2024; Štremfel; Šterman Ivančič; Peras, 2024).

Já os Professores e demais profissionais da escola também vivenciam o luto e podem experimentar tristeza, culpa, insegurança e receio de abordar o assunto. A exigência institucional de apoiar os estudantes enquanto administram o próprio sofrimento pode ampliar a sobrecarga emocional. Além disso, muitos profissionais não recebem formação suficiente para atuar após uma morte por suicídio, o que favorece respostas inconsistentes, silenciamento ou encaminhamento indiscriminado de estudantes. A gestão deve oferecer orientações, espaços de escuta, apoio especializado e definição clara das responsabilidades, reconhecendo que cuidar dos profissionais constitui condição para que eles possam participar de forma segura da proteção dos estudantes (De Oliveira et al., 2023; Webb et al., 2026).

Nesse contexto, verifica-se que a comunicação da morte representa um momento sensível para toda a comunidade escolar. Informações incompletas ou contraditórias podem alimentar rumores, enquanto a exposição de detalhes, a simplificação das causas ou a idealização da pessoa falecida podem produzir efeitos prejudiciais. A escola deve confirmar as informações, dialogar com a família e utilizar linguagem clara, respeitosa e adequada à faixa etária. A comunicação precisa reconhecer a perda, informar os apoios disponíveis e orientar a busca por ajuda, sem transformar a morte em espetáculo ou apresentar o suicídio como resposta compreensível às dificuldades. Desse modo, comunicar de forma responsável constitui uma medida simultaneamente ética, educativa e preventiva (Williams; Wexler; Mueller, 2022; Webb et al., 2026).

No entanto, percebe-se que o silêncio institucional pode agravar o sofrimento quando impede os estudantes de expressar dúvidas, emoções e lembranças. Evitar completamente o tema não elimina sua presença, pois as conversas continuam entre colegas, famílias e redes sociais, frequentemente sem mediação de adultos preparados. Ao mesmo tempo, promover discussões indiscriminadas ou obrigar os estudantes a participar de atividades coletivas pode desrespeitar as diferentes formas de vivenciar o luto. A escola deve criar possibilidades de expressão voluntária, escuta e diálogo, mantendo uma comunicação segura e compatível com as necessidades da comunidade. Assim, o enfrentamento do silêncio não significa falar continuamente sobre a morte, mas assegurar que ninguém permaneça sem orientação ou apoio (Williams; Wexler; Mueller, 2022; De Oliveira et al., 2023).

Já as homenagens e os memoriais exigem critérios institucionais que conciliem respeito à perda e prevenção de riscos. Cerimônias, murais e publicações digitais podem oferecer oportunidades de despedida e solidariedade, mas também podem favorecer exposição excessiva, idealização ou reprodução de informações inadequadas. A escola deve estabelecer critérios equivalentes para diferentes formas de morte, dialogar com a família e orientar os estudantes sobre o uso responsável das redes sociais. As manifestações de memória podem ser direcionadas à valorização da vida, ao cuidado coletivo e à busca por ajuda, evitando-se transformar o suicídio em narrativa heroica, romântica ou permanente no cotidiano institucional (Williams; Wexler; Mueller, 2022; Webb et al., 2026).

A elaboração do luto requer articulação entre escola, família e rede intersetorial de proteção. Os responsáveis precisam receber informações sobre possíveis reações, serviços disponíveis e formas de acompanhar os adolescentes, enquanto a escola necessita de fluxos para encaminhar situações que demandem atendimento especializado. Saúde, assistência social, órgãos de proteção e instituições comunitárias devem atuar de maneira complementar, respeitando as competências de cada setor. Essa integração é especialmente necessária em territórios com poucos recursos, nos quais a simples recomendação de procurar atendimento pode não resultar em cuidado efetivo. Portanto, o encaminhamento somente cumpre sua finalidade quando acompanhado de comunicação, corresponsabilidade e verificação da continuidade do suporte (Breet et al., 2021; De Oliveira et al., 2023; Martins; Dias, 2025).

O acompanhamento não deve se limitar aos primeiros dias após a morte, porque algumas repercussões surgem ou se intensificam posteriormente. Datas comemorativas, aniversários, períodos de avaliação e acontecimentos semelhantes podem reativar lembranças e sofrimento. A escola precisa monitorar alterações de frequência, rendimento, comportamento e participação, além de revisar as medidas adotadas e manter apoio disponível. Essa continuidade permite identificar necessidades que não estavam visíveis na resposta imediata e evita que a pósvenção seja reduzida a um conjunto de procedimentos emergenciais. Desse modo, acompanhar o luto ao longo do tempo constitui parte essencial da proteção à saúde mental e da continuidade educacional (Williams; Wexler; Mueller, 2022; Webb et al., 2026).

Assim, constata-se que o luto por suicídio afeta a comunidade escolar de forma ampla, desigual e prolongada. Uma resposta adequada precisa reconhecer as particularidades da perda, proteger a privacidade, evitar culpabilizações, apoiar estudantes e profissionais e assegurar continuidade pedagógica. Também deve combinar comunicação responsável, identificação de vulnerabilidades, fortalecimento do pertencimento e articulação com as famílias e os serviços especializados. Dessa forma, acolher o luto não significa apenas reagir à morte, mas reconstruir vínculos e condições de segurança para que a comunidade escolar possa elaborar a perda sem que o silêncio, o estigma ou a desassistência ampliem o sofrimento (Williams; Wexler; Mueller, 2022; De Oliveira et al., 2023; Webb et al., 2026).

3.5 O CURRÍCULO OCULTO DO SILÊNCIO

O currículo oculto compreende valores, normas, expectativas e comportamentos transmitidos pelas instituições educacionais sem que estejam formalmente declarados nos documentos curriculares. Sua influência manifesta-se nas relações de poder, rotinas, rituais e práticas consideradas naturais no cotidiano escolar. Essas aprendizagens implícitas podem fortalecer cooperação e responsabilidade, mas também reproduzir obediência, desigualdades, exclusões e silenciamentos. Assim, os estudantes aprendem tanto pelo que a escola ensina formalmente quanto por aquilo que valoriza, omite ou impede que seja discutido (Rossouw; Frick, 2023; Kärner; Schneider, 2024).

Neste estudo, propõe-se o conceito de "currículo oculto do silêncio" para explicar as mensagens implícitas transmitidas quando a escola evita abordar sofrimento, luto e suicídio. Não se trata de conteúdo deliberadamente previsto, mas de uma aprendizagem produzida pela ausência de comunicação, pela interrupção do diálogo e pelo retorno à rotina sem reconhecimento das repercussões emocionais e educacionais da morte. Nesse contexto, os estudantes podem aprender que determinados sentimentos não devem ser verbalizados, que a dor pertence exclusivamente à esfera privada e que procurar ajuda representa fraqueza ou inadequação (Kärner; Schneider, 2024; Suskha, 2025).

A dimensão comunicacional desse currículo aparece quando informações vagas ou contraditórias substituem uma comunicação institucional planejada. O receio de falar sobre suicídio pode deixar rumores e redes sociais como principais fontes de informação. Entretanto, romper o silêncio não significa divulgar detalhes ou estimular discussões indiscriminadas, mas reconhecer a perda, preservar a privacidade, evitar culpabilizações e informar os apoios disponíveis. Desse modo, a escola substitui a omissão por uma comunicação ética, educativa e protetiva (Williams; Wexler; Mueller, 2022; Webb et al., 2026).

A dimensão emocional manifesta-se quando a instituição deslegitima o sofrimento ou admite apenas formas restritas de vivenciar o luto. Tristeza, irritabilidade, afastamento, queda de rendimento e participação intensa em homenagens podem constituir diferentes formas de reação. A exigência de autocontrole imediato comunica que a dor deve ser ocultada para não interferir na rotina. Ao mesmo tempo, a dimensão pedagógica torna-se visível quando dificuldades de concentração, aprendizagem e frequência são ignoradas. A escola precisa oferecer espaços voluntários de escuta, flexibilizações temporárias e acompanhamento, conciliando acolhimento e continuidade educacional (Williams; Wexler; Mueller, 2022; Webb et al., 2026).

O currículo oculto do silêncio também alcança professores e gestores. Expectativas institucionais implícitas podem levá-los a acreditar que devem apoiar os estudantes, dominar procedimentos para os quais não foram capacitados e manter a rotina sem demonstrar o próprio sofrimento. Essa contradição contribui para insegurança, isolamento, culpa e sobrecarga emocional. A inexistência de protocolos e a indefinição

das responsabilidades reforçam o silêncio institucional, pois fazem com que as decisões dependam de interpretações individuais. Portanto, formação, apoio especializado e protocolos claros são essenciais para transformar o cuidado em responsabilidade institucional compartilhada (Lee et al., 2023; De Oliveira et al., 2023).

Tornar o currículo oculto visível constitui o primeiro passo para reduzir seus efeitos negativos. Formação profissional, revisão dos protocolos, participação estudantil e análise crítica das práticas cotidianas permitem identificar contradições entre o discurso institucional de acolhimento e as experiências efetivamente vivenciadas. A literatura recomenda familiarizar professores e estudantes com o conceito, reorganizar os ambientes de aprendizagem e desenvolver modelos institucionais que fortaleçam resultados construtivos. O objetivo não é eliminar completamente o currículo oculto, mas reconhecer seus mecanismos e orientar sua influência para práticas mais inclusivas, dialógicas e protetivas (Hosseini et al., 2023; Rossouw; Frick, 2023).

Logo, pode-se dizer que o currículo oculto do silêncio corresponde às mensagens implícitas produzidas quando normas, rotinas e omissões tornam invisíveis o sofrimento, o luto e o suicídio. Seus efeitos podem ser observados nas dimensões comunicacional, emocional, pedagógica, relacional e institucional. Sua transformação exige comunicação responsável, reconhecimento das diferentes manifestações de luto, formação profissional, continuidade pedagógica flexível e protocolos de pósvenção. Assim, tornar o silêncio visível permite substituí-lo por uma cultura escolar fundamentada no cuidado, no pertencimento e na responsabilidade compartilhada (Rossouw; Frick, 2023; Hosseini et al., 2023; Kärner; Schneider, 2024).

3.6 RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA NA PÓSVENÇÃO ESCOLAR: ATUAÇÃO INSTITUCIONAL, FAMILIAR E COMUNITÁRIA

A pósvenção escolar exige responsabilidade compartilhada porque os efeitos de uma morte por suicídio ultrapassam as competências de uma única instituição ou categoria profissional. Estudantes, familiares, professores, gestores e demais trabalhadores podem ser afetados de maneiras distintas, demandando ações articuladas de comunicação, acolhimento, identificação de vulnerabilidades e acompanhamento. Nesse processo, a escola ocupa posição central, mas não deve assumir isoladamente funções clínicas, assistenciais ou familiares. A efetividade da resposta depende, portanto, da definição prévia de atribuições e da cooperação entre educação, saúde, assistência social, família e comunidade (De Oliveira et al., 2023; Webb et al., 2026).

A gestão escolar é responsável por coordenar a resposta institucional e assegurar que as decisões não sejam tomadas de forma improvisada. Entre suas atribuições estão confirmar as informações, dialogar com a família, orientar a comunicação, acionar a equipe de crise, organizar espaços de acolhimento e

acompanhar as repercussões educacionais. Também compete à gestão preservar a privacidade, impedir culpabilizações e estabelecer critérios seguros para homenagens e memoriais. Protocolos previamente elaborados reduzem contradições, delimitam responsabilidades e favorecem respostas coerentes nos momentos de maior tensão (Williams; Wexler; Mueller, 2022; Webb et al., 2026).

No mais, professores e demais profissionais da educação desempenham papel relevante por manterem contato cotidiano com os estudantes e poderem perceber mudanças de comportamento, frequência, rendimento e participação. Sua atuação deve envolver escuta inicial, acolhimento sem julgamentos e comunicação das situações preocupantes à equipe responsável. Entretanto, professores não devem realizar diagnósticos ou substituir profissionais de saúde mental. Para que exerçam essa função com segurança, precisam receber formação, orientações claras e apoio emocional, inclusive porque também podem vivenciar sofrimento, culpa e insegurança após a morte de um estudante (De Oliveira et al., 2023; Lee et al., 2023).

Destarte, verifica-se que a família deve participar das decisões relacionadas à comunicação e ao cuidado, respeitando-se seus limites, sua privacidade e seu próprio processo de luto. O diálogo com os responsáveis contribui para evitar informações contraditórias, orientar o acompanhamento dos adolescentes e identificar necessidades que não são percebidas no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, a família não deve ser culpabilizada nem responsabilizada isoladamente pela morte, considerando a natureza multidimensional do comportamento suicida. A relação entre escola e responsáveis precisa basear-se em respeito, confidencialidade e corresponsabilidade (Méndez-Bustos et al., 2025; Morcillo et al., 2025).

Outrossim, a rede de saúde e assistência social é indispensável para avaliar e acompanhar estudantes ou profissionais que apresentem sofrimento intenso ou risco. A escola deve possuir fluxos claros de encaminhamento, contatos atualizados e mecanismos de comunicação com os serviços do território. O simples fornecimento de um endereço ou telefone não garante acesso ao cuidado, especialmente em localidades com poucos recursos especializados. Por isso, o encaminhamento precisa ser acompanhado e articulado, preservando-se a confidencialidade e verificando-se, dentro dos limites institucionais, a continuidade do suporte (Breet et al., 2021; Weare; Nind, 2011).

Também, verifica-se que a comunidade também pode contribuir para reconstruir vínculos, reduzir o estigma e ampliar as redes de apoio. Organizações sociais, lideranças comunitárias, serviços públicos e instituições de segurança podem participar das ações preventivas e protetivas, desde que respeitem a natureza pedagógica da escola e os direitos dos estudantes. Essa participação não deve resultar em exposição, vigilância excessiva ou criminalização do sofrimento. Quando orientada pela proximidade, pelo diálogo e pela proteção, a integração comunitária fortalece a capacidade institucional de responder às necessidades locais (Martins; Dias, 2025; Dias et al., 2026).

A participação dos estudantes deve igualmente ser considerada na elaboração das estratégias de pósvenção. Jovens podem contribuir para identificar necessidades, avaliar formas de comunicação e construir iniciativas de apoio entre pares, desde que não sejam responsabilizados pela vigilância ou pelo cuidado clínico dos colegas. A escuta estudantil favorece intervenções adequadas à linguagem, à cultura e às formas de interação do grupo. Além disso, fortalece pertencimento e confiança, elementos fundamentais para que os adolescentes procurem ajuda quando necessário (Allen et al., 2021; Štremfel; Šterman Ivančič; Peras, 2024).

Portanto, observa-se que a responsabilidade compartilhada transforma a pósvenção em uma política institucional e comunitária de cuidado. À escola compete coordenar e acompanhar; aos professores, acolher e comunicar; às famílias, colaborar na proteção; aos serviços especializados, avaliar e oferecer cuidado; e à comunidade, fortalecer as redes de apoio. Essa divisão não fragmenta a resposta, mas organiza a cooperação e evita que estudantes ou profissionais permaneçam desassistidos. Desse modo, a articulação intersetorial possibilita conciliar proteção à vida, elaboração do luto, fortalecimento do pertencimento e continuidade educacional (Williams; Wexler; Mueller, 2022; De Oliveira et al., 2023; Webb et al., 2026).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise da literatura revelou três eixos interdependentes: fatores de risco e proteção; pertencimento e prevenção escolar; e pósvenção após a morte de um estudante. A discussão apontou uma assimetria: enquanto riscos individuais e programas preventivos recebem maior atenção, as repercussões educacionais do luto e a efetividade da pósvenção permanecem pouco investigadas. A escola é reconhecida como espaço estratégico de prevenção, mas sua atuação posterior à morte ainda carece de protocolos, formação e acompanhamento sistemático (Williams; Wexler; Mueller, 2022; De Oliveira et al., 2023; Baldini et al., 2025; Morcillo et al., 2025; Webb et al., 2026).

Os estudos convergem ao caracterizar o comportamento suicida como fenômeno multidimensional. Sintomas depressivos, impulsividade, dificuldades de regulação emocional, conflitos familiares, abuso, bullying e isolamento podem ampliar a vulnerabilidade, mas nenhum elemento explica isoladamente a ideação ou a tentativa. A perspectiva socioecológica demonstra que fatores individuais estão inseridos em relações e condições institucionais e sociais. Por isso, intervenções centradas somente no adolescente são insuficientes quando não enfrentam violência, fragilidade dos vínculos, desigualdades e barreiras de acesso ao cuidado (Fonseca-Pedrero et al., 2022; Méndez-Bustos et al., 2025; Prades-Caballero; Navarro-Pérez; Carbonell, 2025).

O pertencimento escolar destacou-se como elemento articulador entre aprendizagem, saúde mental e proteção. Sentir-se aceito, respeitado e valorizado amplia a confiança e favorece a procura por ajuda, enquanto exclusão, bullying e omissão institucional intensificam o sofrimento. Relações positivas

apresentam efeitos que podem ultrapassar o período escolar, associando-se a melhores resultados posteriores de saúde mental. Nesse contexto, cultura de paz, mediação de conflitos e participação democrática devem integrar as políticas de prevenção, pois proteção e pertencimento dependem da qualidade das relações e das práticas institucionais (Allen et al., 2021; Allen et al., 2024; Štremfel; Šterman Ivančič; Peras, 2024; Dias et al., 2026; Martins; Dias, 2025).

Ademais, as informações demonstram que programas escolares estruturados podem reduzir ideação e tentativas, especialmente quando envolvem diferentes agentes, formação profissional e acompanhamento. Entretanto, ações pontuais apresentam alcance limitado quando não estão integradas ao currículo, ao clima escolar, à participação familiar e aos serviços especializados. A efetividade depende não apenas do conteúdo, mas da continuidade, da fidelidade de implementação e da adequação ao contexto. Dessa forma, campanhas ocasionais não substituem políticas institucionais permanentes de promoção da saúde mental e proteção à vida (Weare; Nind, 2011; Breet et al., 2021; Walsh; McMahon; Herring, 2022; De Oliveira et al., 2023).

Outrossim, a pósvenção apresenta dados mais frágeis do que a prevenção. Embora as diretrizes recomendem comunicação segura, identificação das pessoas afetadas, apoio aos profissionais, articulação familiar e acompanhamento prolongado, poucas pesquisas avaliam os efeitos dessas práticas. O luto pode comprometer concentração, frequência, aprendizagem e participação, enquanto professores e gestores podem experimentar culpa, insegurança e sobrecarga. A resposta escolar precisa equilibrar acolhimento e continuidade pedagógica, mediante espaços voluntários de escuta, flexibilizações temporárias e monitoramento das mudanças acadêmicas e emocionais (Williams; Wexler; Mueller, 2022; Webb et al., 2026).

Destarte, a análise do currículo oculto acrescentou uma dimensão original à discussão. Normas, rotinas e relações de poder transmitem mensagens implícitas sobre quais emoções podem ser demonstradas e quais temas podem ser discutidos. Quando a escola evita falar sobre a morte ou retoma a rotina sem reconhecer suas repercussões, produz um currículo oculto do silêncio, ensinando que o sofrimento deve permanecer privado. Esse processo também alcança os profissionais, que podem sentir-se obrigados a apoiar os estudantes sem expressar o próprio sofrimento. Sua transformação exige tornar visíveis as normas implícitas, investir em formação e alinhar as práticas institucionais ao discurso formal de acolhimento (Rossouw; Frick, 2023; Lee et al., 2023; Hosseini et al., 2023; Kärner; Schneider, 2024; Suskha, 2025).

O estudo demonstrou que o silêncio institucional possui efeitos concretos: favorece rumores, amplia o isolamento, compromete a continuidade educacional e transfere o cuidado para indivíduos despreparados. Em contraste, comunicação responsável, pertencimento, protocolos e articulação intersetorial funcionam como mecanismos de proteção. À gestão cabe coordenar; aos professores, acolher e comunicar; às famílias,

colaborar no acompanhamento; e aos serviços especializados, avaliar e oferecer cuidado. Essa corresponsabilidade reduz a fragmentação e evita que estudantes e profissionais permaneçam desassistidos (Weare; Nind, 2011; Breet et al., 2021; De Oliveira et al., 2023; Martins; Dias, 2025;).

Também foram identificadas lacunas geográficas e metodológicas. As evidências concentram-se em países de alta renda, com poucos estudos sobre contextos culturalmente diversos e territórios com serviços limitados. São escassas as pesquisas longitudinais e participativas que avaliam aprendizagem, frequência, pertencimento e permanência após uma morte. Essas limitações dificultam a transferência direta das recomendações e reforçam a necessidade de estudos contextualizados, especialmente em escolas públicas brasileiras (Breet et al., 2021; Štremfel; Šterman Ivančič; Peras, 2024; Prades-Caballero; Navarro-Pérez; Carbonell, 2025; Webb et al., 2026).

Portanto, infere-se que o risco, pertencimento, prevenção e pósvenção integram um mesmo sistema de proteção. Vínculos construídos antes de uma ocorrência influenciam a capacidade de a comunidade enfrentar a perda posteriormente. A pósvenção deve ser deslocada do campo exclusivamente emergencial para uma política educacional contínua, fundamentada em comunicação segura, formação profissional, pertencimento, continuidade pedagógica e responsabilidade compartilhada. Romper o currículo oculto do silêncio significa transformar a resposta à morte em compromisso institucional com cuidado, proteção à vida e permanência educacional (Williams; Wexler; Mueller, 2022; De Oliveira et al., 2023; Allen et al., 2024; Webb et al., 2026).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a escola constitui espaço estratégico de proteção, mas sua atuação após a morte de um estudante ainda é pouco sistematizada. A pósvenção deve ser compreendida como continuidade da prevenção e como política educacional permanente, não apenas como resposta emergencial, pois seus efeitos alcançam estudantes, familiares, professores, gestores e demais integrantes da comunidade escolar.

Os principais achados demonstraram que a literatura se concentra na identificação de riscos e nos programas preventivos, enquanto permanecem escassas as avaliações sobre os efeitos da pósvenção na aprendizagem, frequência e permanência. Comunicação segura, fortalecimento do pertencimento, apoio aos profissionais e articulação intersetorial foram identificados como elementos essenciais. Verificou-se, ainda, que omissões, rotinas e normas implícitas podem produzir um currículo oculto do silêncio, pelo qual o sofrimento e o luto são invisibilizados. Romper esse processo exige reconhecer as diferentes manifestações da perda e conciliar acolhimento emocional com continuidade pedagógica.

Por fim, recomenda-se que as redes de ensino instituam protocolos de pósvenção, capacitem continuamente professores e gestores, definam fluxos de comunicação e encaminhamento e assegurem

apoio aos estudantes, profissionais e famílias. As ações devem envolver saúde, assistência social e comunidade, com responsabilidades claramente delimitadas e acompanhamento de médio e longo prazo.

REFERÊNCIAS

ALLEN, K.-A.; GREENWOOD, C. J.; BERGER, E.; PATLAMAZOGLOU, L.; REUPERT, A.; WURF, G.; MAY, F.; O'CONNOR, M.; SANSON, A.; OLSSON, C. A.; LETCHER, P. Adolescent school belonging and mental health outcomes in young adulthood: findings from a multi-wave prospective cohort study. **School Mental Health**, v. 16, p. 149–160, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s12310-023-09626-6

ALLEN, K.-A.; SLATEN, C. D.; ARSLAN, G.; ROFFEY, S.; CRAIG, H.; VELLA-BRODRICK, D. A. School belonging: the importance of student and teacher relationships. In: KERN, M. L.; WEHMEYER, M. L. (ed**.). The Palgrave handbook of positive education**. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. p. 525–550. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_21

BALDINI, V.; GNAZZO, M.; VARALLO, G.; DI VINCENZO, M.; SCORZA, M.; FRANCESCHINI, C.; DE RONCHI, D.; FIORILLO, A.; PLAZZI, G. A comprehensive approach to adolescent suicide prevention: insights from a narrative review perspective. **Frontiers in Psychology**, v. 16, e1612067, 2025. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1612067

BREET, E.; MATOOANE, M.; TOMLINSON, M.; BANTJES, J. Systematic review and narrative synthesis of suicide prevention in high-schools and universities: a research agenda for evidence-based practice. **BMC Public Health**, v. 21, e1116, 2021. DOI: https://doi.org/10.1186/s12889-021-11124-w

DE OLIVEIRA, J. M.; DUEÑAS, J.-M.; MORALES-VIVES, F.; GALLARDO-NIETO, E. Educational agents and institutions called into action in suicide prevention, intervention, and postvention. **Frontiers in Psychology**, v. 14, e1213751, 2023. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1213751

DIAS, M. A. N.; FEITOSA, A. A.; SILVA, A. C. Q. da; SÁ, R. A. de; TROMBETA, D. C.; SILVA, L. A. G.; BATISTA, D. C. S.; TIRELLO, D. da C. Letramento, violência escolar e mediação de conflitos: contribuições para construção da cultura de paz no ambiente escolar. **Periódicos Brasil: Pesquisa Científica**, v. 5, n. 1, p. 1354–1373, 2026. DOI: https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n1p1354-1373

FONSECA-PEDRERO, E.; AL-HALABÍ, S.; PÉREZ-ALBÉNIZ, A.; DEBBANÉ, M. Risk and protective factors in adolescent suicidal behaviour: a network analysis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 3, e1784, 2022. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph19031784

HOSSEINI, A.; GHASEMI, E.; NIKBAKHT NASRABADI, A.; SAYADI, L. Strategies to improve hidden curriculum in nursing and medical education: a scoping review. **BMC Medical Education**, v. 23, e658, 2023. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-023-04652-z

KÄRNER, T.; SCHNEIDER, G. A scoping review on the hidden curriculum in education. RECAP: **Global Perspectives**, n. 1, p. 1–29, 2024.

LEE, C. A.; WILKINSON, T. J.; TIMMERMANS, J. A.; ALI, A. N.; ANAKIN, M. G. Revealing the impact of the hidden curriculum on faculty teaching: a qualitative study. **Medical Education**, v. 57, n. 8, p. 761–769, 2023. DOI: https://doi.org/10.1111/medu.15026

MARTINS, J. R. M.; DIAS, M. A. N. Ações de polícia comunitária e patrulha escolar: prevenção da violência através da integração. **Revista Foco**, v. 18, n. 1, e7389, p. 1–22, 2025. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n1-010

MÉNDEZ-BUSTOS, P.; TAPIA, A.; LOPEZ-CASTROMAN, J.; FUSTER-VILLASECA, J. Conducta suicida en adolescentes chilenos: un análisis multidimensional centrado en factores psicológicos, clínicos y sociofamiliares. **Revista Médica de Chile**, v. 153, n. 5, p. 362–372, 2025. DOI: https://doi.org/10.4067/S0034-98872025000500362

MORCILLO, V.; FERRER-RIBOT, M.; MUT-AMENGUAL, B.; BAGUR, S.; ROSSELLÓ, M. R. Mental health and suicide attempts in adolescents: a systematic review. **Healthcare**, v. 13, n. 9, e1039, 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare13091039

PRADES-CABALLERO, V.; NAVARRO-PÉREZ, J.-J.; CARBONELL, Á. Factors associated with suicidal behavior in adolescents: an umbrella review using the socio-ecological model. **Community Mental Health Journal**, v. 61, p. 612–628, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s10597-024-01368-2

PETERS, M. D. J.; MARNIE, C.; TRICCO, A. C.; POLLOCK, D.; MUNN, Z.; ALEXANDER, L.; MCINERNEY, P.; GODFREY, C. M.; KHALIL, H. Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. **JBI Evidence Synthesis**, v. 18, n. 10, p. 2119–2126, 2020. DOI: https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167

ROSSOUW, N.; FRICK, L. A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. **Cogent Education,** v. 10, n. 1, e2191409, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409

SUSKHA, F. Silent pedagogies and hidden curriculum in Arabic language instruction among rural madrasahs. **Education Achievment: Journal of Science and Research**, v. 6, n. 2, p. 884–894, 2025.

ŠTREMFEL, U.; ŠTERMAN IVANČIČ, K.; PERAS, I. Addressing the sense of school belonging among all students? A systematic literature review. European Journal of Investigation in Health, **Psychology and Education**, v. 14, n. 11, p. 2901–2917, 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/ejihpe14110190

TRICCO, A. C.; LILLIE, E.; ZARIN, W.; O'BRIEN, K. K.; COLQUHOUN, H.; LEVAC, D.; MOHER, D.; PETERS, M. D. J.; HORSLEY, T.; WEEKS, L.; HEMPEL, S.; AKL, E. A.; CHANG, C.; MCGOWAN, J.; STEWART, L.; HARTLING, L.; ALDCROFT, A.; WILSON, M. G.; GARRITTY, C.; LEWIN, S.; GODFREY, C. M.; MACDONALD, M. T.; LANGLOIS, É. V.; SOARES-WEISER, K.; MORIARTY, J.; CLIFFORD, T.; TUNÇALP, Ö.; STRAUS, S. E. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, v. 169, n. 7, p. 467–473, 2018. DOI: https://doi.org/10.7326/M18-0850

WALSH, E. H.; MCMAHON, J.; HERRING, M. P. Research review: the effect of school-based suicide prevention on suicidal ideation and suicide attempts and the role of intervention and contextual factors among adolescents: a meta-analysis and meta-regression. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 63, n. 8, p. 836–845, 2022. DOI: https://doi.org/10.1111/jcpp.13598

WEARE, K.; NIND, M. Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? **Health Promotion International**, v. 26, supl. 1, p. i29–i69, 2011. DOI: https://doi.org/10.1093/heapro/dar075

WEBB, M.; BAILEY, E.; LAMBLIN, M.; KRYSINSKA, K.; ROBINSON, J. What is the evidence for preparing for and responding to student suicide in schools? A systematic review. **School Mental Health**, v. 18, p. 339–356, 2026. DOI: https://doi.org/10.1007/s12310-025-09773-y

WILLIAMS, D. Y.; WEXLER, L.; MUELLER, A. S. Suicide postvention in schools: what evidence supports our current national recommendations? **School Social Work Journal**, v. 46, n. 2, p. 23–69, 2022.

NEGACIONISMO DIDÁTICO SEGREGACIONISTA: SILENCIAMENTOS NA NARRATIVA DIDÁTICO-HISTORIOGRÁFICA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

SEGREGATIONIST DIDACTIC DENIALISM: SILENCES IN THE DIDACTIC-HISTORIOGRAPHICAL NARRATIVE AND ITS IMPACTS ON THE TEACHING OF HISTORY

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-089

Júlia Silveira Matos
Doutora em História
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Docente permanente do Programa de Pós-graduação em História (PPGH) e coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História (LAPEDHI)
E-mail: julsilmatos@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8939-3968

Resumo

O presente artigo propõe a ampliação da tipologia conceitual de negacionismo interpretativo a partir da criação de uma nova dimensão analítica: o negacionismo didático em sua forma segregacionista. Partindo das contribuições de Stanley Cohen e Márcia Elisa Teté Ramos, que sistematizaram o negacionismo interpretativo e implicatório, argumentamos que o campo do ensino de História demanda uma leitura específica desse fenômeno, especialmente no âmbito da narrativa didático-historiográfica. Fundamentado na Didática da História e na teoria da consciência histórica, o estudo compreende o negacionismo não apenas como negação factual, mas como um conjunto de operações cognitivas, éticas e narrativas que produzem apagamentos, distorções e exclusões. Nesse sentido, a dimensão didático-segregacionista manifesta-se quando sujeitos, grupos sociais e experiências históricas são sistematicamente silenciados ou marginalizados nos currículos e livros didáticos, reproduzindo perspectivas eurocêntricas e tradicionais. O problema de investigação consiste em compreender como esse tipo de negacionismo opera na narrativa escolar e quais são seus efeitos na formação da consciência histórica dos estudantes. As fontes de análise incluem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as coleções didáticas do Ensino Médio aprovadas no PNLD 2026-2029. Como resultado, evidencia-se que o negacionismo didático segregacionista não nega explicitamente os fatos históricos, mas atua por meio da seleção, hierarquização e exclusão narrativa, comprometendo a formação de uma aprendizagem histórica crítica e plural.

Palavras-chave: Consciência histórica; Ensino de História; Livros didáticos; Narrativa didática; Negacionismo.

Abstract

This article proposes an expansion of the concept of denialism through the creation of a new analytical dimension: didactic denialism in its segregationist form. Based on Márcia Elisa Teté Ramos' framework, which identifies interpretative and implicatory denialism, we argue that History education requires a specific understanding of this phenomenon, particularly within didactic-historiographical narratives. Grounded in History Didactics and the theory of historical consciousness, denialism is understood not only as factual denial but as a set of cognitive, ethical, and narrative operations that produce silencing, distortions, and exclusions. In this sense, the didactic-segregationist dimension emerges when subjects, social groups, and historical experiences are systematically marginalized or erased from curricula and textbooks, reinforcing Eurocentric and traditional perspectives. The research problem investigates how this type of denialism operates within school narratives and its effects on students' historical consciousness. The sources include the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and high school textbooks approved in the PNLD 2026–2029. The study demonstrates that didactic segregationist denialism does not explicitly deny historical facts but operates through narrative selection, hierarchy, and exclusion, undermining the development of critical and plural historical learning.

Keywords: Denialism; Didactic narrative; Historical consciousness; History education; Textbooks.

1 INTRODUÇÃO

O negacionismo, enquanto fenômeno contemporâneo, tem sido amplamente debatido em diferentes campos do conhecimento, sobretudo diante da intensificação de disputas narrativas, da circulação de desinformação e da crise de legitimidade da ciência. No entanto, como apontam Gomes e Zamora, trata-se de um conceito frequentemente utilizado de forma imprecisa, gerando confusões epistêmicas com noções como ceticismo, ignorância ou pseudociência. Tal imprecisão exige um esforço teórico de delimitação conceitual que permita compreender o negacionismo em sua complexidade, especialmente quando transposto para o campo do ensino de História.

Nesse sentido, a tipologia proposta por Stanley Cohen (2001), posteriormente problematizada por Márcia Elisa Teté Ramos no campo do Ensino de História, constitui um referencial teórico fundamental para a análise das narrativas que impactam as aprendizagens históricas. Ao classificar os diferentes modos de negação, Cohen evidencia que o negacionismo não se limita à recusa explícita dos fatos, mas assume formas mais complexas e socialmente difundidas. Como afirma o autor, “há três possibilidades quanto ao que exatamente está sendo negado: literal, interpretativo e implicatório” (Cohen, 2001, p. 7).

A partir dessa tipologia, torna-se possível compreender o negacionismo interpretativo e o implicatório como dimensões fundamentais para a análise das narrativas históricas contemporâneas. No

negacionismo interpretativo, não há a negação do acontecimento em si; os fatos são reconhecidos, porém submetidos a processos de reinterpretação que alteram seu significado. Como destaca Cohen, "os fatos brutos [...] não são negados. Antes, recebem um significado diferente do que parece evidente para outros" (Cohen, 2001, p. 7). Nesse caso, o que está em jogo é uma disputa de sentido, na qual eventos históricos podem ser minimizados, eufemizados ou deslocados de sua gravidade original, produzindo efeitos diretos na forma como são compreendidos socialmente.

Por sua vez, o negacionismo implicatório opera em um nível ainda mais sutil. Nele, tanto os fatos quanto suas interpretações convencionais são reconhecidos, mas suas implicações éticas, políticas e morais são recusadas ou neutralizadas. Cohen explicita que, nessa forma de negação, "o que é negado ou minimizado são as implicações psicológicas, políticas ou morais que convencionalmente se seguem" (Cohen, 2001, p. 8). Assim, ainda que se admita a ocorrência de determinados acontecimentos, como violências históricas, desigualdades ou injustiças, nega-se a necessidade de posicionamento, responsabilidade ou ação diante deles.

Essa distinção evidencia que o negacionismo deve ser compreendido como um fenômeno que envolve operações cognitivas, discursivas e narrativas complexas. Ao ser apropriada no campo da Didática da História, essa tipologia permite problematizar não apenas as negações explícitas, mas também os processos de significação e silenciamento que atravessam as narrativas didático-historiográficas. Dessa forma, o negacionismo deixa de ser entendido apenas como falsificação do passado e passa a ser analisado como uma prática que reorganiza sentidos, redefine relevâncias e, sobretudo, condiciona a formação da consciência histórica dos sujeitos.

A partir das contribuições teóricas que fundamentam este estudo, propomos a ampliação do conceito de negacionismo por meio da criação de uma nova dimensão analítica: o negacionismo didático, especificamente em sua forma segregacionista. A noção de "dimensão", nesse contexto, é compreendida não apenas como um recorte temático, mas como um modo específico de apreensão e interpretação da realidade histórica. Conforme explicita Barros (2004), ao diferenciar os critérios de organização do campo historiográfico, "uma dimensão implica em um tipo de enfoque ou em um 'modo de ver' (ou em algo que se pretende ver em primeiro plano na observação de uma sociedade historicamente localizada)" (Barros, 2004, pp. 23-24).

Partindo dessa definição, compreende-se que propor o negacionismo didático como uma dimensão não significa apenas acrescentar uma nova categoria ao debate, mas evidenciar um modo particular de observar como o negacionismo opera no interior das práticas de ensino de História. Diferentemente das formas já sistematizadas, como o negacionismo interpretativo e implicatório, essa dimensão volta-se especificamente para o campo da Didática da História, analisando como os processos de seleção, organização e narrativa do conhecimento histórico escolar produzem efeitos de apagamento e segregação.

Nesse sentido, o negacionismo didático segregacionista constitui-se como um enfoque que permite deslocar o olhar da negação explícita dos fatos para os modos pelos quais determinados sujeitos, experiências e processos históricos são tornados periféricos ou invisíveis na narrativa didático-historiográfica. Trata-se, portanto, de compreender o negacionismo como uma operação que se materializa nas escolhas narrativas, nos recortes curriculares e na própria estrutura do código disciplinar da História, evidenciando que aquilo que não ocupa o primeiro plano da narrativa também é, de certo modo, negado.

Assim, ao mobilizar a noção de dimensão conforme proposta por Barros (2004), este estudo insere o negacionismo didático segregacionista como um novo "modo de ver" o fenômeno do negacionismo no campo educacional, ampliando suas possibilidades de análise e contribuindo para o desenvolvimento de uma crítica mais aprofundada às formas pelas quais a História é ensinada e aprendida.

Portanto, o negacionismo didático segregacionista não se manifesta pela negação explícita de fatos históricos, mas por meio de processos de seleção, hierarquização e exclusão que operam na narrativa didático-historiográfica. Entende-se por narrativa didático-historiográfica aquela que, embora fundamentada na historiografia reconhecida cientificamente, é organizada e adaptada para fins pedagógicos, visando a formação de estudantes. Como destaca Ramos, a narrativa histórica escolar articula elementos de retórica e estética para garantir inteligibilidade ao público, sem prescindir de sua fundamentação científica. Contudo, essa adaptação pode implicar escolhas que produzem silenciamentos.

É nesse ponto que emerge a dimensão segregacionista: determinados sujeitos históricos, grupos sociais e experiências são sistematicamente apagados ou marginalizados na narrativa escolar. Como indicam Bonete, Manke e Szlachta Junior, os currículos e materiais didáticos frequentemente silenciam memórias, identidades e experiências de grupos subalternizados, comprometendo a construção de uma consciência histórica crítica e plural. Esse processo não se configura como uma simples lacuna, mas como uma forma de negação estruturada, que reproduz perspectivas eurocêntricas, homogêneas e excludentes.

Nessa direção, Joachim J. Savelsberg (2007), ao discutir as relações entre violações de direitos humanos, direito e memória coletiva, contribui de forma decisiva para compreendermos o papel dos mediadores sociais na construção das narrativas sobre o passado. Dialogando com as tipologias dos "estados de negação" propostas por Stanley Cohen (2001), o autor chama atenção para o fato de que a produção narrativa não é neutra nem transparente, mas atravessada por condicionantes institucionais. Ao afirmar que "a mídia e a indústria dos livros didáticos [...] são objetos de suas próprias e respectivas lógicas institucionais e conjuntos de gêneros", Savelsberg evidencia que os relatos históricos são "seletivamente selecionados e ajustados a seus próprios tipos de narrativa" (Savelsberg, 2007, p. 20). Essa afirmação é particularmente potente para o campo do ensino de História, pois desloca o foco da análise da veracidade factual para os processos de construção narrativa. Não se trata apenas de verificar se os fatos estão corretos ou não, mas de problematizar como eles são organizados, hierarquizados e significados. A ideia de

"seleção" implica reconhecer que toda narrativa histórica, inclusive a didático-historiográfica, opera por escolhas: o que incluir, o que excluir, o que destacar e o que silenciar. Já a noção de "ajuste" às lógicas institucionais aponta para a adequação dessas narrativas a formatos, expectativas e finalidades específicas, como a simplificação pedagógica, a linearidade temporal ou a adequação a diretrizes curriculares.

É justamente nesse ponto que se abre espaço para pensar o negacionismo em sua dimensão didática. Ainda que fundamentados em uma historiografia cientificamente reconhecida, os livros didáticos não são meros espelhos do conhecimento histórico acadêmico. Eles reconfiguram esse conhecimento a partir de mediações que podem, consciente ou inconscientemente, produzir apagamentos e distorções. Assim, a narrativa historiográfica, mesmo quando não nega explicitamente determinados fatos, pode relegá-los a um plano secundário ou invisibilizá-los completamente. Trata-se, portanto, de uma forma de negação que opera não pela falsificação, mas pela omissão e pela marginalização, o que se aproxima das formas mais sutis de negação identificadas por Cohen (2001), especialmente a negação interpretativa.

Savelsberg reforça essa perspectiva ao destacar a necessidade de investigar como esses "estados de negação" se manifestam nas narrativas socialmente difundidas, afirmando que "devemos examinar os modos pelos quais essas narrativas são difundidas por mediadores como mídia e livros didáticos utilizados em instituições educacionais" (Savelsberg, 2007, p. 21). Essa proposição amplia o campo de análise do negacionismo, deslocando-o do âmbito exclusivamente político ou ideológico para o terreno das práticas culturais e educativas. Ou seja, não basta identificar discursos negacionistas explícitos; é preciso analisar as estruturas narrativas que sustentam formas mais sutis e naturalizadas de negação.

No contexto brasileiro, essa reflexão ganha ainda mais relevância. Os livros didáticos ocupam um lugar central na mediação do conhecimento histórico, especialmente em função do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que garante sua ampla distribuição nas escolas públicas de ensino médio e técnico. Isso significa que a narrativa didático-historiográfica não apenas circula em larga escala, mas também se consolida como uma das principais referências para a formação da consciência histórica de milhões de estudantes.

Dessa forma, a memória coletiva sobre o passado é, em grande medida, estruturada a partir dessas narrativas escolares. Como sugere Savelsberg, os livros didáticos não apenas transmitem conhecimento, mas participam ativamente da construção de sentidos sobre eventos históricos, sujeitos e processos sociais. Se essas narrativas operam por seleções e ajustes, então também são espaços potenciais de produção de silenciamentos, especialmente no que se refere a grupos historicamente marginalizados, como populações indígenas, afro-brasileiras, mulheres e sujeitos LGBTQIA+.

Portanto, ao desenvolvermos a análise proposta por Savelsberg, podemos afirmar que o negacionismo didático segregacionista se insere precisamente nesse campo de tensões. Ele não se manifesta por meio da negação explícita, mas através de uma economia narrativa que define quem pode ou não ocupar

lugar na história ensinada. E essa economia narrativa influencia, orienta e pauta os planos diretores de escolares, os planos de ensino, documentos orientadores, até chegar no planejamento diário de sala de aula. Assim, investigar os livros didáticos não é apenas analisar conteúdos, mas compreender os mecanismos pelos quais a história é narrada, legitimada e, também, silenciada.

Assim, o problema de investigação que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: de que maneira o negacionismo didático segregacionista opera na narrativa didático-historiográfica e quais são seus impactos na constituição de um código disciplinar quase que imutável do ensino da História? Para responder a essa questão, o estudo toma como fontes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) analisada à luz da Didática da História e da teoria da consciência histórica. Diante dessa problematização, torna-se necessário explicitar o recorte analítico que orienta este estudo. Nossa investigação se centrará na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por compreendermos que, no contexto atual, os livros didáticos de História são produzidos e organizados em estreita articulação com as diretrizes estabelecidas por esse documento. Mais do que um referencial orientador, a BNCC atua como um dispositivo regulador do currículo escolar, definindo competências, habilidades, objetos de conhecimento e, sobretudo, os sentidos atribuídos ao ensino de História.

A hipótese central é que o negacionismo didático segregacionista atua de forma sutil, por meio de mecanismos narrativos que não negam diretamente o passado, mas o reorganizam de modo a excluir ou marginalizar determinados sujeitos e experiências históricas. Tal processo compromete a função formativa do ensino de História, que, conforme a perspectiva da Educação Histórica, deve promover a construção de sentidos sobre o tempo, a diversidade e a experiência humana.

Dessa forma, ao propor a “dimensão” de negacionismo didático segregacionista, este artigo busca contribuir para o aprofundamento teórico do conceito de negacionismo no campo do ensino de História, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para a análise crítica das narrativas escolares e dos materiais didáticos contemporâneos.

A análise da BNCC e dos livros didáticos de História, bem como da persistência da chamada organização quadripartidária (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), exige compreendê-los não apenas como instrumentos pedagógicos neutros, mas como elementos constitutivos do próprio código disciplinar da História. Conforme indica Schmidt (2005), esse código é estruturado por uma articulação entre diferentes dimensões do conhecimento histórico escolar, nas quais se entrelaçam conteúdos, práticas e formas de significação do passado. Nesse sentido, como afirma a autora:

> Neste sentido, conhecimento histórico e saber escolar são faces da mesma questão, a qual diz respeito, principalmente, às relações entre o significado da História como ciência e seus usos no processo de escolarização, constituindo o que Cuesta (1998;1997) chamou de construção do código disciplinar da História. Este autor parte dos estudos de Foucault e Ludgren, indicando dois elementos basilares na construção do código disciplinar da História: os textos visíveis (currículos, manuais didáticos etc) e os textos invisíveis (as práticas escoas concepções de história de alunos e professores). Ademais, conforme aponta Cuesta, importa que tantos os textos visíveis como os invisíveis, sejam compreendidos a partir do contexto histórico, dos modos de educar e das relações de poder onde estão inseridos (Schmidt, 2005, p. 36).

A partir dessa perspectiva, os livros didáticos ocupam um lugar central no interior desse código disciplinar, devidamente alinhados com a BNCC, pois operam como mediadores privilegiados entre o conhecimento histórico acadêmico e o saber histórico escolar. Eles não apenas organizam conteúdos e temporalidades, mas também estruturam narrativas que orientam a aprendizagem histórica, definindo o que deve ser lembrado, como deve ser interpretado e quais sujeitos são legitimados como protagonistas da história.

Assim, compreender a BNCC e os manuais didáticos implica reconhecê-los como parte de uma rede mais ampla de produção de sentidos históricos, na qual ciência, escola e sociedade se articulam de forma dinâmica. Longe de serem neutros, esses materiais expressam seleções, hierarquizações e disputas que atravessam o próprio processo de escolarização da História, evidenciando que o código disciplinar não é estático, mas historicamente construído e permanentemente tensionado.

A permanência da matriz quadripartidária europeia no ensino de História evidencia como esse código disciplinar está historicamente enraizado em uma tradição eurocêntrica. Como aponta Silva, esse modelo organiza o tempo histórico a partir de uma lógica centrada na experiência europeia, projetando-a como eixo estruturante da história da humanidade (Silva, 2018). Ainda que reformas curriculares recentes, como a BNCC, tenham tensionado essa organização, ela continua operando como referência estruturante, sobretudo nos materiais didáticos e nas práticas escolares.

Contudo, reduzir essa permanência a uma decisão exclusiva dos autores de livros didáticos seria uma leitura simplificadora. Em uma perspectiva da Educação Histórica, é necessário compreender que tais narrativas são simultaneamente produtos e produtoras da cultura escolar e da cultura histórica. Schmidt (2012) argumenta que a cultura escolar se constitui por conteúdos e práticas selecionados e normatizados, enquanto a cultura histórica refere-se às formas pelas quais a sociedade produz, interpreta e transmite o passado. Nesse sentido, os manuais didáticos não apenas refletem essas culturas, mas também contribuem para sua reprodução e transformação, em uma relação dialética contínua. Como destaca a autora:

> Um exemplo interessante dessa tendência à instrumentalização pode ser encontrado nos processos atuais de escolha dos manuais didáticos pelos professores de história da escola básica brasileira, no âmbito das diretrizes relacionadas à atual política educacional e ao Programa Nacional do Livro Didático. Depois de serem avaliados por um grupo de especialistas, os manuais são encaminhados aos professores, juntamente com um guia onde são apresentadas as informações sobre como já foi feito o processo de avaliação, incluindo os critérios utilizados para esse fim. Cabe aos professores 'a escolha' da coleção que melhor se adaptar às suas atividades de docência. Revela-se, aqui, um momento interessante e revelador de um processo de divisão técnica do trabalho, no qual o historiador/professor é expropriado da posse dos meios pelos quais ele poderia, por si mesmo, avaliar e, a partir de sua própria avaliação, realizar o processo de escolha do livro. É nesse contexto que pode ser admitido um deslocamento da natureza da cultura histórica, em seu diálogo com a cultura escolar (Schmidt, 2012, p. 98).

A análise da autora acerca do processo de escolha dos livros didáticos no âmbito do PNLD explicita, de maneira contundente, o caráter de instrumentalização desse processo. Embora formalmente se atribua ao professor a "escolha" da coleção, essa decisão ocorre dentro de limites previamente definidos por instâncias externas, que já selecionaram, avaliaram e enquadraram os materiais segundo determinados critérios. Como afirma Schmidt (2012, p. 98), esse processo revela uma "divisão técnica do trabalho" que resulta na expropriação do professor dos meios de avaliação e decisão, deslocando sua função intelectual para uma posição de executor de escolhas previamente condicionadas.

Tal instrumentalização não pode ser compreendida de forma isolada, pois se articula diretamente às condições materiais de trabalho docente. A sobrecarga de horas em sala de aula, a redução do tempo destinado ao planejamento e à reflexão pedagógica, bem como os baixos salários, limitam significativamente a possibilidade de o professor produzir seus próprios materiais didáticos ou mesmo realizar uma análise crítica aprofundada das obras disponíveis. Nesse cenário, a autonomia intelectual docente é progressivamente reduzida, não apenas pela estrutura institucional do PNLD, mas por um conjunto de fatores que condicionam o exercício da docência.

Desse modo, o que se evidencia é que o livro didático se consolida como um instrumento central não apenas por sua qualidade ou adequação pedagógica, mas porque o próprio sistema educacional cria as condições para sua centralidade. A dependência em relação ao manual didático não é, portanto, uma escolha livre do professor, mas o resultado de um processo de organização do trabalho pedagógico que restringe sua capacidade de criação, seleção e mediação dos conhecimentos históricos.

Essa dinâmica reforça o argumento de que os livros didáticos são parte constitutiva de uma cultura escolar que dialoga com a cultura histórica mais ampla, ao mesmo tempo em que reproduz suas limitações. Assim, a presença de narrativas eurocêntricas ou de formas de negacionismo didático segregacionista não pode ser atribuída exclusivamente aos autores ou às editoras, mas deve ser compreendida como resultado de uma estrutura que, ao limitar a autonomia docente, também limita as possibilidades de construção de narrativas históricas mais plurais, críticas e inclusivas.

Essa relação dialética implica reconhecermos que as narrativas presentes nos livros didáticos são atravessadas por disputas de poder, seleções e silenciamentos. Como destacam Ralejo, Mello e Amorim, o currículo — e, por extensão, os materiais didáticos que o concretizam — legitima determinados conhecimentos enquanto marginaliza outros, reforçando relações assimétricas de poder e apagando narrativas de grupos historicamente subalternizados (Ralejo; Mello; Amorim, 2021). Nesse contexto, o eurocentrismo não é apenas uma escolha narrativa, mas expressão de uma hegemonia histórica que se materializa na cultura escolar.

É nesse ponto que podemos compreender o fenômeno do negacionismo didático em sua dimensão estrutural. Não se trata apenas da negação explícita de fatos históricos, mas de um processo mais sutil de apagamento, minimização ou marginalização de sujeitos, experiências e conflitos históricos. Como apontam Bonete, Manke e Szlachta Junior, vivemos um contexto de disputas narrativas em que determinadas versões do passado são mobilizadas para fins ideológicos, produzindo silenciamentos e distorções que impactam diretamente o ensino de História (Bonete; Manke; Szlachta Junior, 2023).

Nesse sentido, o negacionismo didático pode ser compreendido como parte do próprio funcionamento do código disciplinar quando este se ancora em tradições seletivas que naturalizam determinadas exclusões. A segregação de sujeitos históricos como: povos indígenas, populações negras, mulheres, grupos subalternizados, não ocorre apenas por decisão consciente de autores ou políticas educacionais, mas porque tais sujeitos já foram historicamente colocados à margem da "grande narrativa da humanidade". Como lembra Moreno, a interpretação do passado é objeto de disputas políticas e simbólicas, sendo constantemente instrumentalizada para legitimar determinadas visões de mundo (Moreno, 2018).

Dessa forma, em uma leitura dialética, os livros didáticos são simultaneamente expressão de uma cultura histórica excludente e agentes de sua reprodução. Ao reiterarem narrativas eurocêntricas e silenciamentos históricos, contribuem para a manutenção de um imaginário histórico que naturaliza desigualdades e hierarquias. Por outro lado, são também espaços potenciais de transformação, na medida em que podem incorporar novas perspectivas, ampliar vozes e tensionar o próprio código disciplinar.

Portanto, compreender o ensino de História em tempos de negacionismo exige deslocar o foco de uma crítica individualizada aos autores de materiais didáticos para uma análise mais ampla das estruturas culturais, escolares e disciplinares que sustentam determinadas narrativas. O desafio que se coloca à Didática da História e à Educação Histórica é justamente o de intervir nesse processo, promovendo uma aprendizagem histórica que rompa com o negacionismo didático e possibilite a construção de uma consciência histórica plural, crítica e inclusiva.

Nesse cenário, os materiais didáticos, especialmente aqueles aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tendem a alinhar suas estruturas narrativas, recortes temáticos e

sequências didáticas às prescrições da BNCC. Isso significa que a organização dos conteúdos, a seleção de sujeitos históricos, a definição das temporalidades e até mesmo as abordagens metodológicas presentes nos livros didáticos são, em grande medida, condicionadas pelas orientações do documento curricular. Assim, compreender a BNCC não é apenas um passo preliminar, mas uma condição fundamental para analisar criticamente os materiais didáticos contemporâneos.

Além disso, como apontam estudos sobre currículo, esse tipo de documento não se limita a prescrever conteúdos, mas expressa disputas, escolhas e relações de poder acerca do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas. A BNCC, portanto, revela uma determinada concepção de História — seus objetos, seus sujeitos, suas finalidades formativas, que tende a ser reproduzida, adaptada ou tensionada nos livros didáticos. Investigar essa concepção torna-se essencial para identificar continuidades e rupturas em relação às tradições historiográficas e pedagógicas, como a persistência de narrativas eurocêntricas ou a abertura para abordagens mais plurais e inclusivas.

Dessa forma, ao eleger a BNCC como objeto de análise, buscamos compreender quais visões de História são legitimadas no âmbito do currículo oficial brasileiro e como essas visões orientam a produção do conhecimento histórico escolar. Tal movimento nos permitirá, em etapas posteriores da pesquisa, analisar de forma mais consistente as coleções didáticas do Ensino Médio aprovadas no PNLD 2026–2029, identificando em que medida reproduzem, tensionam ou ampliam os sentidos de História propostos pela BNCC.

Em síntese, partir da análise da BNCC significa investigar o ponto de articulação entre política curricular, cultura escolar e produção didática, reconhecendo que é nesse entrelaçamento que se estruturam as narrativas históricas ensinadas nas escolas e, consequentemente, as possibilidades, ou limites de superação do negacionismo didático em sua dimensão segregacionista.

2 METODOLOGIA

Diante desse enquadramento teórico-metodológico, a análise da BNCC será conduzida a partir de um procedimento sistemático de leitura e categorização das competências, habilidades e objetos de conhecimento do componente curricular História para os anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, elaboramos um quadro analítico que busca evidenciar, por meio de quantificação e interpretação, a presença — ou a marginalização — de determinados sujeitos históricos na narrativa curricular. Organizado em três categorias: História do Mundo (Europa e Ocidente), História do Brasil e História da América, o quadro permite identificar a recorrência de referências à história das mulheres, dos povos indígenas e das populações africanas e afro-brasileiras, em contraste com a centralidade das narrativas políticas, eurocêntricas e masculinas. Tal procedimento não se limita à contagem de ocorrências, mas visa compreender como essas presenças são distribuídas e significadas no interior do documento, oferecendo

subsídios para problematizar as formas pelas quais o currículo oficial pode operar, ainda que de maneira não explícita, mecanismos de seleção, hierarquização e exclusão próprios do negacionismo didático em sua dimensão segregacionista.

As categorias de análise adotadas neste estudo concentram-se na identificação da presença de sujeitos históricos — especialmente mulheres, povos indígenas e populações africanas e afro-brasileiras — em relação à centralidade das narrativas eurocêntricas, políticas e masculinas. Trata-se, portanto, de um movimento analítico que busca não apenas verificar a existência desses sujeitos no currículo, mas compreender como sua participação é distribuída, hierarquizada e significada no interior da narrativa histórica proposta, evidenciando possíveis assimetrias que revelam a predominância de determinados referenciais em detrimento de outros.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 1 – Análise da BNCC (História – Anos Finais do Ensino Fundamental)

Categoria	Unidade de análise	Referências à História das Mulheres	Referências a Indígenas	Referências a Africanos/Afro-brasileiros	Referências à Europa/Política/Masculina	Interpretação
1. História do Mundo (Europa e Ocidente)	Habilidades + objetos de conhecimento	Baixa (≈ 3–5 ocorrências pontuais)	Muito baixa (≈ 1–2 indiretas)	Baixa (≈ 3–4, geralmente ligadas à escravidão)	Muito alta (≈ 70–80% das habilidades)	Predomínio da narrativa eurocêntrica clássica (Antiga–Medieval–Moderna–Contemporânea), centrada em processos políticos, econômicos e protagonismo masculino. Presença marginal de outros sujeitos.
2. História do Brasil	Habilidades + objetos de conhecimento	Baixa-moderada (≈ 6–8, ainda pouco desenvolvidas)	Moderada (≈ 10–12, sobretudo no período colonial e contemporâneo)	Moderada-alta (≈ 12–15, com destaque para escravidão e cultura afro-brasileira)	Alta (≈ 60% ainda centrada em elites políticas, Estado e processos institucionais)	Maior presença de diversidade em função das legislações (Lei 10.639/03 e 11.645/08), porém ainda subordinada a narrativas estruturadas por processos políticos e coloniais.
3. História da América	Habilidades + objetos de conhecimento	Muito baixa (≈ 2–3)	Baixa-moderada (≈ 6–8, especialmente	Baixa (≈ 4–6, vinculadas ao sistema colonial)	Alta (≈ 65–75%, com foco em colonização europeia e independências)	A América aparece majoritariamente a partir da

Categoria	Unidade de análise	Referências à História das Mulheres	Referências a Indígenas	Referências a Africanos/Afro-brasileiros	Referências à Europa/Política/Masculina	Interpretação
			América pré-colombiana)			colonização europeia, com relativa visibilidade indígena inicial, mas posterior apagamento.

Fonte: quadro elaborado pela autora (2026)

A análise realizada evidencia que, embora a BNCC se apresente como um documento orientado por princípios de diversidade, equidade e inclusão, ela ainda reproduz, em sua organização interna, uma estrutura narrativa fortemente vinculada ao código disciplinar tradicional da História, historicamente constituído a partir da centralidade europeia, política e masculina. Essa permanência torna-se visível quando se observa a forma como os conteúdos são distribuídos e organizados ao longo das diferentes unidades temáticas.

No âmbito da História do Mundo, nota-se a manutenção da tradição quadripartidária: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, estruturada a partir de processos europeus que conferem protagonismo majoritário a sujeitos masculinos, elites políticas e agentes institucionais. Já na História do Brasil, embora se identifiquem avanços decorrentes da incorporação das demandas legais relacionadas à educação das relações étnico-raciais, especialmente após as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, os sujeitos indígenas, afro-brasileiros e as mulheres ainda aparecem, em grande medida, em posições secundárias ou circunscritos a temas específicos, não assumindo papel estruturante na narrativa histórica proposta. No que se refere à História da América, observa-se uma configuração intermediária: há um reconhecimento inicial das populações indígenas no período pré-colonial, mas a narrativa rapidamente se reorganiza em torno da colonização europeia, deslocando esses sujeitos para posições marginais.

Essa distribuição desigual não indica a ausência desses grupos, mas revela uma assimetria na forma como são incorporados à narrativa curricular. É precisamente nesse ponto que se sustenta o argumento central deste estudo: o negacionismo didático em sua dimensão segregacionista não opera pela eliminação explícita de sujeitos históricos, mas por meio de uma presença desigual, subordinada e hierarquizada, que limita sua visibilidade e protagonismo na construção do conhecimento histórico escolar.

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a presença fragilizada de mulheres, povos indígenas, africanos e afro-brasileiros no interior das categorias analisadas da BNCC não se configura como uma simples lacuna ou insuficiência pontual, mas como expressão de uma lógica mais

profunda de organização do conhecimento histórico escolar. Trata-se de uma forma específica de negacionismo que não se manifesta pela negação explícita dos fatos ou da existência desses sujeitos, mas por sua inserção desigual, subordinada e frequentemente marginal na narrativa didático-historiográfica. Nesse sentido, sustenta-se que tal fragilidade constitui um tipo de negacionismo interpretativo em sua dimensão didática e segregacionista, na medida em que segrega esses sujeitos do conjunto da narrativa histórica, impedindo que sejam reconhecidos como agentes estruturantes dos processos históricos.

Essa forma de negacionismo opera por meio de mecanismos sutis de seleção, hierarquização e organização narrativa, que mantêm a centralidade de uma história eurocêntrica, política e masculina, ao mesmo tempo em que relegam outros sujeitos a espaços temáticos específicos ou secundários. Assim, ainda que presentes no currículo, mulheres, indígenas e populações afrodescendentes não ocupam posições de protagonismo equivalentes, o que compromete a construção de uma compreensão histórica plural e crítica por parte dos estudantes. Tal dinâmica reforça desigualdades epistemológicas e simbólicas, ao limitar as possibilidades de identificação, pertencimento e reconhecimento histórico.

Diante desse cenário, torna-se necessário e urgente ampliar o debate sobre o negacionismo para além de suas formas mais evidentes, incorporando a análise do negacionismo interpretativo em sua dimensão didática segregacionista. Isso implica reconhecer que a disputa em torno do passado não se dá apenas no plano da veracidade factual, mas também na forma como os sentidos são construídos, organizados e ensinados. Ao problematizar essas estruturas narrativas, abre-se caminho para a construção de alternativas que tensionem o código disciplinar vigente e promovam uma reconfiguração da escrita didática da História.

Nesse horizonte, a Didática da História e a Educação Histórica assumem um papel fundamental, ao oferecerem referenciais teóricos e metodológicos capazes de sustentar a elaboração de narrativas mais inclusivas, críticas e plurais. Trata-se, portanto, não apenas de ampliar a presença de determinados sujeitos, mas de reconstruir didaticamente a narrativa histórica, de modo a reconhecer a diversidade de experiências humanas como constitutiva da própria história. Esse movimento é condição essencial para a formação de uma consciência histórica que contribua para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a superação das desigualdades.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. Os campos da História: uma introdução às especialidades da História. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 16, p. 17–35, dez. 2004.

BONETE, Wilian Junior; MANKE, Lisiane Sias; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. O ensino de história e os desafios do tempo presente: disputas de narrativas, mídias sociais e negacionismos. **Aedos**, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 6-14, 2023.

BONETE, Wilian Junior; RAMOS, Márcia Elisa Teté; SZLACHTA, Arnaldo (org.). **Didática da História e ensino de História**: pesquisas, abordagens e perspectivas. Volume 2. Ananindeua: Editora Cabana, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 abr. 2026.

COHEN, Stanley. **States of denial**: knowing about atrocities and suffering. Cambridge: Polity Press, 2001.

GOMES, Sally Ramos; ZAMORA, Maria Helena. Negacionismo: definições, confusões epistêmicas e implicações éticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 30, e24008, 2024.

MORENO, Jean Carlos. Ensino de História: antigos e novos desafios. **Diálogos**, v. 22, n. 3, p. 55-60, 2018.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

RAMOS, Márcia Elisa Teté (org.). **Ensino de História**: usos de fontes em sala de aula. Maringá: Edições Diálogos, 2019.

SAVELSBERG, Joachim J. Violações de direitos humanos, lei e memória coletiva. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 13–37, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **História & Ensino**, Londrina, v. 11, p. 35-48, 2005.

SILVA, Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? **Boletim Historiar**, n. 23, p. 85-106, 2018.

NEURODIVERGÊNCIA NA ESCOLA: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA TODOS

NEURODIVERGENCE AT SCHOOL: BUILDING INCLUSIVE EDUCATION FOR ALL

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-090

Leandro Soares Machado
Mestrando em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Ponta Grossa - PR
E-mail: leandrosoaresmachado@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3507015378224162

Andreia Vanessa de Oliveira
Mestra em Ciências Sociais Aplicadas
Ponta Grossa - PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
E-mail: vanessaadvog@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7356005864652681

Adriana Santos de Oliveira
Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial e Psicomoticidade
Faculdade Facuminas de Pós-graduação
Rondonopolis - MT
E-mail: dricasantos1326@gmail.com

Ronilda Roacab de Meneses
Mestrado
UNIVATES
Boa Vista - Roraima
E-mail: oroacab@hotmail.com

Eledy de Souza
Especialização em Educação Infantil - Universidade Cidade de São Paulo
Rondonópolis - Mato Grosso
E-mail: souzaleia55@gmail.com.br

Graziella Plaça Orosco de Souza
Doutora em Geografia
Faculdade de Ciências e Tecnologia,
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
FCT-UNESP
Presidente Prudente - SP
E-mail: grazaorosco@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9155060189678720

Fernando Lopes da Silva
Doutor em Geografia
Faculdade de Ciências e Tecnologia,
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
FCT-UNESP
Presidente Prudente - SP
E-mail: fernandoeducar.educar@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3704576284713344

José Teixeira de Moura Neto
Pós-graduado em Mídias na Educação
UFSCar - São Carlos - SP 2025
E-mail: Jose.moura.unifap.t5@gmail.com

Gabriel Pantoja Batista
Graduando em Pedagogia
Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - UFAM
E-mail: gabrielpantoja4321@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5695611526903231

Janete de Souza Carneiro Athayde
Mestrado em Práticas TransCulturais
UNIFACVEST
Lages - SC
E-mail: janescat@gmail.com

Resumo

A diversidade presente nas salas de aula manifesta-se não apenas nas dimensões culturais, sociais e econômicas, mas também nas diferentes formas de perceber, processar informações, comunicar-se, relacionar-se e aprender. Nesse contexto, o paradigma da neurodiversidade contribui para questionar concepções educacionais que tomam um único padrão de funcionamento cognitivo e comportamental como referência para todos os estudantes. Este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições da perspectiva da neurodiversidade para a construção de práticas escolares inclusivas, considerando as barreiras enfrentadas por estudantes neurodivergentes e as possibilidades de transformação do currículo, da avaliação, da mediação pedagógica e da cultura escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre neurodiversidade, educação inclusiva e práticas pedagógicas, bem como em documentos normativos brasileiros. A discussão incorpora três produções acadêmicas recentes que abordam o estigma relacionado ao autismo, as possibilidades inclusivas da arte na Educação Infantil e as práticas destinadas a estudantes com TDAH, altas habilidades/superdotação e dupla excepcionalidade. Argumenta-se que uma educação neuroinclusiva não se limita à matrícula ou à realização de adaptações pontuais, mas exige o reconhecimento das

singularidades, a eliminação de barreiras e a criação de diferentes possibilidades de participação e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Inclusão escolar; Neurodivergência; Neurodiversidade; Práticas pedagógicas.

Abstract

The diversity found in classrooms is manifested not only through cultural, social, and economic dimensions, but also through different ways of perceiving, processing information, communicating, interacting, and learning. In this context, the neurodiversity paradigm contributes to questioning educational conceptions that regard a single pattern of cognitive and behavioral functioning as the standard for all students. This chapter aims to analyze the contributions of the neurodiversity perspective to the development of inclusive school practices, considering the barriers faced by neurodivergent students and the possibilities of transforming curriculum, assessment, pedagogical mediation, and school culture. This is a qualitative bibliographic and documentary study based on research concerning neurodiversity, inclusive education, and pedagogical practices, as well as on Brazilian educational regulations. The discussion incorporates three recent academic studies addressing autism-related stigma, the inclusive possibilities of art in Early Childhood Education, and practices aimed at students with ADHD, giftedness, and twice-exceptionality. It is argued that neuroinclusive education cannot be limited to school enrollment or occasional accommodations. Instead, it requires recognition of individual differences, removal of barriers, and the creation of diverse opportunities for participation and learning.

Keywords: Inclusive education; Neurodivergence; Neurodiversity; Pedagogical practices; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea reúne estudantes com diferentes trajetórias, repertórios culturais e formas de aprender. Essa diversidade, contudo, nem sempre encontra correspondência nas práticas pedagógicas, frequentemente organizadas a partir da expectativa de que todos mantenham a atenção, compreendam orientações, comuniquem-se e demonstrem conhecimentos de maneira semelhante. Quando um único padrão de funcionamento é considerado adequado, características que escapam a essa referência podem ser interpretadas como incapacidade, desinteresse ou indisciplina.

Nesse contexto, os conceitos de neurodiversidade e neurodivergência vêm ganhando espaço nos debates educacionais. A neurodiversidade reconhece a existência de diferentes formas de funcionamento neurológico entre os seres humanos, enquanto a neurodivergência se refere a modos de perceber, comunicar-se, aprender ou relacionar-se que se distanciam dos padrões considerados predominantes. Essa perspectiva não pretende negar dificuldades, deficiências ou necessidades de apoio, mas questionar a ideia de que existe apenas uma forma correta de funcionamento cognitivo e comportamental (Singer, 1999; Walker, 2021).

O paradigma da neurodiversidade também provoca uma mudança na maneira como as dificuldades escolares são analisadas. Em vez de atribuí-las exclusivamente ao estudante, torna-se necessário observar as barreiras presentes no currículo, no ambiente, nas formas de comunicação e nos processos avaliativos. Pellicano e den Houting (2022) destacam que uma compreensão centrada apenas nos déficits tende a desconsiderar as experiências das próprias pessoas neurodivergentes e a influência dos contextos sociais sobre sua participação. No campo educacional, isso significa reconhecer que o estudante não pode ser reduzido ao diagnóstico.

A neurodivergência compreende diferentes condições e perfis, entre os quais se encontram o autismo, o TDAH, a dislexia, outros transtornos específicos de aprendizagem, as altas habilidades/superdotação e a dupla excepcionalidade. Essa amplitude, entretanto, não permite generalizações. Estudantes que compartilham um mesmo diagnóstico podem apresentar necessidades, interesses, dificuldades e potencialidades muito diferentes. Conhecer a condição pode auxiliar na garantia de direitos, mas somente a observação pedagógica permite compreender como cada estudante aprende e quais apoios favorecem sua participação.

Embora a legislação brasileira assegure o acesso à escola regular e determine a oferta de recursos e serviços especializados, a matrícula não garante, por si só, a inclusão. Um estudante pode estar presente na sala de aula e permanecer afastado das interações, das atividades coletivas e das oportunidades reais de aprendizagem. A Lei nº 14.254/2021, por exemplo, prevê o acompanhamento integral de estudantes com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, reforçando a necessidade de apoio educacional, formação docente e articulação entre diferentes áreas (Brasil, 2021).

Construir uma educação neuroinclusiva exige, portanto, mudanças que ultrapassem adaptações ocasionais. Instruções mais claras, diversificação dos recursos, flexibilização dos tempos, diferentes formas de avaliação e atenção às condições sensoriais podem beneficiar os estudantes neurodivergentes e ampliar a aprendizagem de toda a turma. A inclusão não consiste em reduzir expectativas, mas em criar caminhos distintos para que objetivos educacionais significativos possam ser alcançados.

Este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições do paradigma da neurodiversidade para a construção de práticas escolares inclusivas. Inicialmente, são apresentados os conceitos de

neurodiversidade, neurodivergência e neurotipicidade. Em seguida, discutem-se as barreiras e as possibilidades de inclusão no cotidiano escolar. Posteriormente, são articuladas as produções de Araujo, Silva e Zanon (2023), Silva (2026) e Souto (2023), buscando identificar aproximações entre a superação do estigma, a valorização das potencialidades e a flexibilização das práticas pedagógicas. Por fim, são retomados os principais argumentos e desafios relacionados à construção de uma escola capaz de acolher diferentes formas de aprender e participar.

2 NEURODIVERSIDADE E NEURODIVERGÊNCIA: COMPREENDENDO OS CONCEITOS

A compreensão da neurodivergência no contexto escolar exige, inicialmente, a diferenciação entre conceitos que, embora relacionados, não são equivalentes. Neurodiversidade, neurodivergência e neurotipicidade têm sido utilizados com frequência nos debates educacionais, mas nem sempre com a precisão necessária. Quando empregados de maneira indiscriminada, esses termos podem produzir novas generalizações e obscurecer justamente aquilo que pretendem evidenciar: a pluralidade das formas humanas de perceber, pensar, comunicar-se, relacionar-se e aprender. Por essa razão, a adoção do paradigma da neurodiversidade deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre suas origens, seus fundamentos e suas implicações para a educação.

2.1 DO MODELO CENTRADO NO DÉFICIT AO PARADIGMA DA NEURODIVERSIDADE

O conceito de neurodiversidade passou a circular com maior intensidade no final da década de 1990 e costuma ser associado ao trabalho da socióloga australiana Judy Singer. Em sua formulação, a diversidade neurológica poderia ser compreendida de modo semelhante às diversidades culturais e biológicas, reconhecendo-se que a humanidade é constituída por distintas formas de funcionamento cognitivo. Estudos mais recentes, entretanto, ponderam que o conceito não deve ser atribuído exclusivamente a uma única autora, pois foi construído coletivamente em comunidades formadas por pessoas autistas, ativistas e pesquisadores que já discutiam, em espaços presenciais e digitais, novas maneiras de compreender o autismo e outras diferenças neurológicas. Assim, a contribuição de Singer permanece relevante, mas precisa ser situada em um processo histórico mais amplo, vinculado à autodefesa e à mobilização política das próprias pessoas neurodivergentes (Singer, 1999; Botha et al., 2024).

Essa perspectiva contrapõe-se ao predomínio de interpretações que compreendem as diferenças neurológicas exclusivamente por meio de déficits, sintomas e inadequações. No paradigma médico tradicional, a atenção tende a concentrar-se nas características individuais que deveriam ser tratadas, compensadas ou corrigidas para que a pessoa se aproxime de determinado padrão de normalidade. O paradigma da neurodiversidade, por sua vez, não nega a existência de limitações ou dificuldades, mas

questiona a ideia de que há somente uma forma correta de funcionamento cognitivo, comunicacional ou comportamental. Nick Walker (2021) sustenta que a diversidade das mentes humanas constitui uma expressão natural da espécie e que os padrões considerados normais são atravessados por valores sociais, culturais e históricos. Nessa perspectiva, a neurodiversidade não representa uma teoria segundo a qual todas as diferenças são necessariamente positivas, mas um paradigma que recusa a hierarquização automática entre diferentes modos de funcionamento humano.

Pellicano e den Houting (2022), ao analisarem a produção científica relacionada ao autismo, identificam três limitações recorrentes do paradigma médico: a concentração excessiva nos déficits, a tendência de localizar as dificuldades exclusivamente no indivíduo e a presença de uma perspectiva restrita, que frequentemente desconsidera as experiências e prioridades das próprias pessoas autistas. Para as autoras, o paradigma da neurodiversidade possibilita ampliar as perguntas formuladas pela pesquisa e pelas instituições. Em vez de investigar somente como modificar comportamentos considerados atípicos, torna-se necessário compreender de que maneira os ambientes, as relações e as expectativas sociais contribuem para produzir sofrimento, exclusão ou incapacidade. Essa mudança de enfoque possui implicações diretas para a escola, pois desloca a análise do estudante isolado para as condições em que sua aprendizagem e sua participação acontecem.

No campo educacional, esse deslocamento permite superar perguntas como “por que este estudante não consegue acompanhar a turma?” e formular questões mais abrangentes: as instruções estão suficientemente claras? O conteúdo foi apresentado de diferentes maneiras? O ambiente possui estímulos sensoriais excessivos? O tempo disponibilizado é compatível com as necessidades do estudante? Existem outras possibilidades de demonstrar o que foi aprendido? A mudança não retira do estudante sua responsabilidade ou sua capacidade de desenvolvimento, mas impede que todas as dificuldades sejam atribuídas exclusivamente a ele. A inclusão passa, então, a envolver a identificação das barreiras existentes na própria organização escolar.

2.2 NEURODIVERSIDADE, NEURODIVERGÊNCIA E NEUROTIPICIDADE

A neurodiversidade refere-se à diversidade de funcionamentos neurológicos encontrada na humanidade. Desse modo, não designa apenas pessoas diagnosticadas com alguma condição específica, pois todas as pessoas fazem parte da diversidade neurológica humana. Em sentido conceitual mais rigoroso, um grupo, uma escola ou uma sociedade pode ser descrito como neurodiverso, enquanto uma pessoa cujo funcionamento se distancia das expectativas predominantes pode ser denominada neurodivergente. A neurodiversidade constitui, portanto, uma característica coletiva; a neurodivergência, por sua vez, descreve uma posição em relação aos padrões cognitivos e comportamentais socialmente estabelecidos (Walker, 2021).

O termo neurotípico é utilizado para designar pessoas cujo funcionamento neurológico se aproxima das formas consideradas predominantes ou socialmente esperadas. Isso não significa que exista um cérebro inteiramente típico ou que todas as pessoas neurotípicas apresentem características idênticas. O conceito serve principalmente para evidenciar que alguns modos de comunicação, atenção, interação e aprendizagem são mais facilmente reconhecidos e legitimados pelas instituições. Na escola, por exemplo, permanecer sentado por longos períodos, responder rapidamente a instruções orais, suportar diferentes estímulos simultâneos e demonstrar conhecimentos por meio da escrita costumam ser tratados como capacidades naturais e universais. Entretanto, essas expectativas favorecem determinados estudantes e podem constituir barreiras para outros.

A expressão neurodivergente não corresponde a um diagnóstico clínico nem possui uma lista universalmente fechada de condições. É frequentemente empregada em referência ao autismo, ao TDAH, à dislexia, à discalculia, à dispraxia, à síndrome de Tourette e a outras condições que envolvem diferenças no desenvolvimento, na aprendizagem ou no processamento de informações. Em abordagens mais amplas, também pode compreender altas habilidades/superdotação e situações de dupla excepcionalidade. Essa abrangência exige cuidado para que o termo não seja utilizado como se todas as pessoas neurodivergentes compartilhassem as mesmas experiências. As necessidades de um estudante autista não são necessariamente iguais às de um estudante com dislexia, TDAH ou altas habilidades, assim como duas pessoas com o mesmo diagnóstico podem apresentar características bastante distintas.

A neurodivergência também não deve ser tratada como sinônimo automático de deficiência. Algumas pessoas neurodivergentes identificam-se como pessoas com deficiência, sobretudo quando suas características, em interação com as barreiras sociais e ambientais, restringem a participação e a autonomia. Outras podem não se reconhecer dessa forma. No âmbito escolar, contudo, essa discussão identitária não pode ser utilizada para negar direitos ou apoios. A adoção do paradigma da neurodiversidade deve ampliar as possibilidades de acolhimento, e não substituir avaliações pedagógicas, recursos de acessibilidade ou atendimentos especializados quando necessários.

2.3 RECONHECER DIFERENÇAS SEM NEGAR NECESSIDADES DE APOIO

Uma compreensão equivocada do paradigma da neurodiversidade pode levar à romantização das condições neurodivergentes, como se todas as dificuldades fossem apenas consequências da sociedade ou como se a valorização das diferenças eliminasse a necessidade de acompanhamento. Essa leitura precisa ser evitada. Algumas pessoas enfrentam dificuldades significativas de comunicação, autorregulação, aprendizagem, mobilidade, autonomia ou processamento sensorial, podendo necessitar de apoios contínuos

e especializados. Reconhecer o valor e a dignidade de uma pessoa não significa minimizar seu sofrimento, suas limitações ou as demandas vivenciadas por ela e por sua família.

Pellicano e den Houting (2022) defendem que a perspectiva da neurodiversidade não exige a rejeição integral dos conhecimentos médicos ou das intervenções destinadas a melhorar a qualidade de vida. A crítica dirige-se à predominância de uma abordagem que transforma toda diferença em déficit e define previamente quais características devem ser eliminadas, muitas vezes sem considerar as prioridades da própria pessoa. Aceitação e apoio não constituem posições opostas. É possível reconhecer a neurodivergência como parte da identidade de um estudante e, simultaneamente, oferecer recursos para que ele desenvolva comunicação, autonomia, aprendizagem e bem-estar.

Araujo, Silva e Zanon (2023) observam que o modelo médico ainda ocupa posição predominante em parte das pesquisas brasileiras sobre autismo e inclusão, podendo reforçar representações negativas e processos de estigmatização. Quando o estudante é compreendido apenas a partir de suas dificuldades, comportamentos e formas de comunicação passam a ser interpretados como problemas a serem corrigidos. Seus interesses, estratégias próprias, conhecimentos e potencialidades tendem a receber menor atenção. A perspectiva da neurodiversidade contribui para equilibrar essa interpretação, reconhecendo que dificuldades e capacidades podem coexistir e que o desenvolvimento não depende da eliminação da identidade neurodivergente.

Na escola, esse equilíbrio implica abandonar tanto a normalização compulsória quanto a ausência de intervenção. Não se deve exigir que o estudante esconda características, suporte ambientes dolorosos ou reproduza comportamentos neurotípicos apenas para parecer adaptado. Ao mesmo tempo, não é inclusivo deixá-lo sem mediação, sem ensino sistemático ou sem apoio sob o argumento de que toda forma de funcionamento deve ser aceita sem qualquer intervenção. O trabalho pedagógico precisa partir da observação das barreiras, das potencialidades e das necessidades reais do estudante, definindo objetivos que ampliem sua participação e sua autonomia.

Mantoan (2012) adverte que uma escola verdadeiramente inclusiva não pode organizar-se pela separação entre os considerados capazes e aqueles previamente classificados como incapazes. Ao reconhecer as diferenças como constitutivas das pessoas, a educação inclusiva questiona práticas de seleção, hierarquização e homogeneização da aprendizagem. Essa concepção aproxima-se do paradigma da neurodiversidade ao defender que as particularidades não justificam a exclusão do currículo comum, a redução antecipada das expectativas ou o isolamento do estudante em atividades sem relação com o trabalho desenvolvido pela turma.

Desse modo, a contribuição mais relevante da neurodiversidade para a educação não está na simples substituição de uma terminologia por outra. Trocar expressões centradas no déficit por palavras aparentemente mais inclusivas não modifica, por si só, as experiências escolares. A mudança efetiva ocorre

quando o reconhecimento da diversidade neurológica se traduz em novas formas de planejar, ensinar, avaliar e estabelecer relações. Isso exige que a escola deixe de considerar a diferença como uma exceção a ser administrada e passe a compreendê-la como condição permanente de qualquer comunidade educativa.

3 NEURODIVERGÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: BARREIRAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

A neurodivergência manifesta-se no cotidiano escolar de maneiras muito distintas. Alguns estudantes apresentam dificuldades para manter a atenção em atividades prolongadas; outros precisam de maior previsibilidade, sentem desconforto diante de ruídos ou mudanças inesperadas, processam lentamente determinadas orientações ou encontram obstáculos na leitura e na escrita. Há também aqueles que demonstram conhecimentos avançados em áreas específicas, mas enfrentam dificuldades de organização, autorregulação ou convivência. Essas características podem estar relacionadas ao autismo, ao TDAH, à dislexia, às altas habilidades/superdotação, à dupla excepcionalidade ou a outros perfis. Entretanto, o diagnóstico, por si só, não explica como cada estudante aprende nem determina os apoios de que necessitará.

3.1 ENTRE DIAGNÓSTICOS, SINGULARIDADES E NECESSIDADES DE APOIO

Duas crianças autistas podem apresentar formas bastante diferentes de comunicação, interação e resposta aos estímulos. Do mesmo modo, estudantes com TDAH não constituem um grupo homogêneo: alguns demonstram maior agitação corporal, enquanto outros parecem silenciosos, distraídos ou excessivamente voltados aos próprios pensamentos. Na dislexia, as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita não significam ausência de compreensão, criatividade ou capacidade intelectual. Já nas altas habilidades/superdotação, o desempenho elevado em determinada área pode coexistir com dificuldades acadêmicas, emocionais ou sociais.

Essa coexistência torna-se especialmente evidente na dupla excepcionalidade. O estudante pode revelar elevada capacidade de raciocínio, criatividade ou domínio de um campo do conhecimento e, simultaneamente, enfrentar obstáculos relacionados à atenção, ao planejamento e à organização. Em determinadas situações, as habilidades encobrem as dificuldades; em outras, as dificuldades impedem que as potencialidades sejam reconhecidas. Souto (2023, p. 191) ressalta que o acompanhamento desses estudantes precisa considerar tanto o desenvolvimento de seus talentos quanto as adaptações pedagógicas necessárias diante das dificuldades de atenção, concentração e organização.

As funções executivas ajudam a compreender parte dessas experiências. Elas envolvem processos como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, utilizados quando a pessoa precisa

manter informações em mente, controlar impulsos, mudar de estratégia, planejar ações ou concluir uma tarefa. Diamond afirma que "as funções executivas são habilidades essenciais para a saúde mental e física, o sucesso na escola e na vida" (Diamond, 2013, p. 136, tradução nossa). Isso não significa explicar todos os comportamentos por meio de conceitos neuropsicológicos, mas reconhecer que tarefas aparentemente simples podem exigir um esforço considerável de alguns estudantes.

Copiar uma sequência extensa do quadro, lembrar várias instruções simultaneamente, iniciar uma atividade sem mediação, alternar rapidamente entre conteúdos e permanecer concentrado em um ambiente ruidoso são exigências comuns na escola. Quando o estudante não consegue atendê-las da maneira esperada, sua conduta pode ser interpretada como preguiça, desinteresse ou indisciplina. O problema dessa leitura é que ela atribui uma intenção negativa ao estudante antes mesmo de investigar as condições em que o comportamento ocorreu. Araujo, Silva e Zanon (2023, p. 6) alertam que a permanência de concepções fortemente centradas no modelo médico pode alimentar estigmas e visões negativas sobre as diferenças apresentadas pelas pessoas autistas.

Conhecer o diagnóstico pode auxiliar na garantia de direitos e na compreensão de determinadas características, mas não substitui a observação pedagógica. O professor precisa conhecer aquele estudante concreto: o que desperta seu interesse, como solicita ajuda, quais situações provocam desconforto, quanto tempo necessita para organizar uma resposta e de que modo demonstra o que aprendeu. A inclusão começa justamente quando a pergunta deixa de ser apenas "qual é o diagnóstico?" e passa a incluir "o que este estudante precisa para participar e aprender?".

3.2 DA IDENTIFICAÇÃO DAS BARREIRAS À CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES

As barreiras enfrentadas por estudantes neurodivergentes não estão somente nas atividades escolares. Podem aparecer na iluminação intensa, nos ruídos constantes, na imprevisibilidade da rotina, nas orientações ambíguas, na exposição pública do erro e na exigência de que todos se comuniquem ou participem da mesma maneira. Também se manifestam em avaliações que valorizam apenas a rapidez e a escrita, em currículos pouco flexíveis e em expectativas reduzidas, que acabam restringindo as oportunidades oferecidas ao estudante.

Mantoan defende uma mudança que alcance a organização da escola como um todo: "As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar." (Mantoan, 2003, p. 16).

Essa compreensão não elimina a necessidade de apoios individualizados. Um estudante pode precisar de tempo adicional, recursos de comunicação, mediação mais próxima ou adequações específicas. A questão central é evitar que tais medidas produzam isolamento, empobrecimento curricular ou atividades

sem relação com o que a turma está estudando. Apoiar não significa afastar. Flexibilizar tampouco corresponde a retirar antecipadamente as possibilidades de aprendizagem.

Na prática, pequenas mudanças podem produzir efeitos importantes: apresentar as instruções oralmente e por escrito; dividir tarefas extensas em etapas; antecipar alterações na rotina; utilizar esquemas, imagens e exemplos concretos; permitir pausas breves; oferecer diferentes formas de resposta; explicitar os critérios de avaliação; relacionar o conteúdo aos interesses dos estudantes. Essas alternativas aproximam-se do Desenho Universal para a Aprendizagem, que propõe múltiplos meios de envolvimento, representação e ação ou expressão, considerando desde o planejamento que uma única forma de ensinar não será adequada a todos.

A avaliação precisa acompanhar esse movimento. Nem sempre a prova escrita e realizada em tempo rígido revela o que o estudante compreendeu. Respostas orais, produções visuais, atividades práticas, registros digitais e acompanhamento processual podem oferecer evidências mais amplas da aprendizagem. Souto (2023, p. 191) destaca que a avaliação formativa favorece um acompanhamento individualizado, especialmente quando dificuldades de atenção e organização convivem com habilidades elevadas. Diversificar os instrumentos não significa abandonar os objetivos curriculares, mas permitir que o estudante encontre caminhos legítimos para demonstrar seus conhecimentos.

Por fim, nenhuma prática será plenamente inclusiva quando permanecer sob responsabilidade isolada de um professor. O trabalho requer diálogo entre docentes da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, família e o próprio estudante. A escuta de quem vive a neurodivergência é indispensável, pois decisões tomadas sem sua participação podem resultar em intervenções aparentemente bem-intencionadas, mas pouco significativas. Uma escola neuroinclusiva não busca apagar diferenças nem produzir comportamentos uniformes; procura construir condições para que cada estudante seja reconhecido, participe da vida coletiva e encontre oportunidades reais de aprender.

4 NEURODIVERGÊNCIA E INCLUSÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE: DIÁLOGOS ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

As produções de Araujo, Silva e Zanon (2023), Silva (2026) e Souto (2023) abordam públicos, etapas educacionais e experiências distintas, mas convergem em uma compreensão essencial: a inclusão não se realiza quando a escola apenas permite a presença do estudante neurodivergente. Ela requer mudanças na forma como as diferenças são interpretadas, nas possibilidades de participação oferecidas e nos apoios construídos ao longo do percurso escolar. Os três estudos afastam-se, cada um à sua maneira, da ideia de que o estudante deve adaptar-se sozinho a uma estrutura previamente definida.

Araujo, Silva e Zanon (2023) oferecem a base conceitual e política para essa discussão ao analisarem as relações entre autismo, neurodiversidade e estigma. As autoras identificam que "o modelo médico parece ser ainda o mais adotado em pesquisas brasileiras sobre a inclusão" (Araujo; Silva; Zanon, 2023, p. 1). O predomínio dessa perspectiva pode contribuir para que as diferenças sejam interpretadas principalmente como déficits individuais, favorecendo representações negativas e expectativas reduzidas em relação às pessoas autistas.

No ambiente escolar, esse modo de compreender o estudante pode aparecer em situações aparentemente comuns: quando um movimento repetitivo é visto apenas como comportamento inadequado; quando uma recusa é imediatamente interpretada como desafio à autoridade; ou quando dificuldades de comunicação são confundidas com falta de compreensão. O estigma não se expressa somente em discursos abertamente preconceituosos. Ele também está presente nas expectativas que antecedem o encontro com o estudante e nas decisões tomadas sem que suas experiências, preferências e formas de expressão sejam consideradas.

Ao defenderem maior participação das pessoas autistas e de seus familiares na produção de conhecimentos, Araujo, Silva e Zanon (2023) introduzem um princípio igualmente relevante para a educação: nenhuma proposta inclusiva deveria ser construída sem a escuta daqueles a quem se destina. Isso significa reconhecer o estudante como sujeito capaz de comunicar desconfortos, interesses e necessidades, ainda que essa comunicação não ocorra exclusivamente pela linguagem oral. A escuta pedagógica, nesse sentido, envolve palavras, gestos, silêncios, aproximações, recusas e diferentes modos de participação.

A dissertação de Silva (2026) aproxima essa discussão do cotidiano da Educação Infantil. Em vez de se concentrar somente nos impedimentos apresentados pelas crianças, a autora investiga como experiências artísticas podem ampliar as possibilidades de exploração, expressão e convivência. As propostas desenvolvidas com crianças de três anos utilizaram materiais, suportes, espaços e formas de participação variados, permitindo que cada criança se aproximasse das atividades de acordo com seu tempo e suas características. A arte aparece, assim, não como ocupação acessória, mas como campo de conhecimento e linguagem capaz de acolher diferentes maneiras de estar no mundo.

Um episódio descrito pela pesquisadora sintetiza essa perspectiva. Diante da dificuldade de uma criança neurodivergente em participar de determinada experiência sensorial, a professora não insistiu para que ela utilizasse o mesmo material oferecido aos colegas. A disponibilização de uma alternativa possibilitou sua aproximação e posterior participação na atividade coletiva. Sobre essa experiência, Silva afirma:

> A oferta de um material alternativo, com propriedades sensoriais mais acessíveis, como a massa de modelar, demonstra uma abordagem que respeita o tempo e as particularidades de cada um. Esse tipo de flexibilidade pedagógica é fundamental para criar um ambiente onde todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, sintam-se acolhidas e seguras para explorar, criar e aprender. (Silva, 2026, p. 88).

A situação é simples, mas revela uma decisão pedagógica significativa. A professora não retirou a criança da experiência, não a obrigou a suportar o desconforto e tampouco abandonou o objetivo de promover sua participação. Modificou o caminho de acesso à atividade. Essa postura demonstra que flexibilizar não significa reduzir a aprendizagem, mas criar outras condições para que ela aconteça.

Enquanto Silva (2026) evidencia a importância da sensibilidade docente e da diversificação dos materiais, Souto (2023) amplia a discussão ao analisar práticas educacionais voltadas a estudantes com altas habilidades/superdotação, TDAH e dupla excepcionalidade. A pesquisa mostra que potencialidades elevadas e dificuldades persistentes podem coexistir. Um estudante pode apresentar criatividade, raciocínio avançado ou desempenho excepcional em determinada área e, ao mesmo tempo, precisar de apoio para organizar tarefas, manter a atenção, regular emoções ou cumprir prazos.

Essa constatação impede que a escola classifique os estudantes de maneira simplificada. Nem o talento anula as necessidades de apoio, nem as dificuldades apagam as capacidades. Na dupla excepcionalidade, a ênfase exclusiva nas limitações pode tornar as potencialidades invisíveis; por outro lado, um bom desempenho em áreas específicas pode levar professores e familiares a subestimarem dificuldades reais. Souto (2023, p. 189) conclui que a adoção de práticas inclusivas constitui “um processo de natureza complexa”, determinado por fatores escolares e familiares.

Entre as práticas identificadas pela autora estão o atendimento educacional especializado, o suporte acadêmico e socioemocional, a formação continuada dos professores, as adaptações pedagógicas e a diversificação da avaliação. A pesquisa destaca que “a avaliação formativa e as práticas compensatórias possibilitam o acompanhamento individualizado” da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com TDAH e daqueles que apresentam dupla excepcionalidade (Souto, 2023, p. 191). Esse acompanhamento permite reconhecer tanto os avanços quanto os obstáculos enfrentados, sem limitar a avaliação à comparação com um padrão uniforme.

Os três trabalhos encontram-se, portanto, em um ponto central. Araujo, Silva e Zanon (2023) demonstram que o modo de nomear e interpretar a diferença influencia as relações estabelecidas com o estudante. Silva (2026) mostra que a observação sensível pode transformar uma situação de afastamento em possibilidade de participação. Souto (2023), por sua vez, evidencia que a inclusão depende da articulação de diferentes atores e não pode ser sustentada apenas pela iniciativa individual de um professor.

Essa aproximação também revela que inclusão e apoio não são ideias opostas. Reconhecer a neurodivergência como parte da diversidade humana não significa negar dificuldades, dispensar intervenções ou deixar o estudante sem mediação. Significa construir apoios que preservem sua dignidade, valorizem suas capacidades e ampliem sua autonomia. O objetivo não deve ser fazer com que todos aprendam, comportem-se ou se expressem da mesma maneira, mas assegurar que as diferenças não sejam transformadas em motivos de exclusão.

Em conjunto, as três produções sustentam a ideia central deste capítulo: a educação neuroinclusiva exige mais do que adaptações ocasionais. Ela começa na superação do estigma, concretiza-se em práticas flexíveis e fortalece-se por meio da colaboração entre professores, gestão, profissionais especializados, famílias e estudantes. Uma escola comprometida com a neurodiversidade não pergunta apenas como preparar o estudante para integrar-se ao modelo existente; também se dispõe a rever o próprio modelo, criando condições para que diferentes formas de aprender e participar sejam reconhecidas como legítimas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a neurodivergência na escola exige ir além da identificação de diagnósticos ou da elaboração de adaptações pontuais. Embora essas medidas possam ser necessárias, a inclusão depende, sobretudo, da forma como a instituição compreende as diferenças presentes entre os estudantes. Quando um único modo de prestar atenção, comunicar-se, organizar-se e demonstrar conhecimentos é transformado em padrão, aqueles que não correspondem a essa expectativa passam a ser percebidos como inadequados. A dificuldade deixa de ser analisada em sua relação com o ambiente e passa a ser atribuída exclusivamente ao indivíduo.

O paradigma da neurodiversidade contribui para modificar esse olhar ao reconhecer que diferentes formas de funcionamento neurológico integram a experiência humana. Esse reconhecimento não significa negar deficiências, dificuldades ou necessidades de acompanhamento. Ao contrário, permite que os apoios sejam construídos sem reduzir o estudante às suas limitações e sem desconsiderar suas capacidades, seus interesses e sua identidade. Aceitar a diferença não equivale a abandonar a intervenção pedagógica; significa orientar essa intervenção para a participação, a autonomia e a aprendizagem, e não para a simples reprodução de comportamentos considerados normais.

Os estudos analisados ao longo do capítulo reforçam essa compreensão por caminhos complementares. Araujo, Silva e Zanon (2023) evidenciam que o estigma e a permanência de concepções centradas no déficit afetam a maneira como as pessoas autistas são percebidas e incluídas. Silva (2026) demonstra que a sensibilidade docente, a diversificação dos materiais e o respeito às particularidades podem transformar uma situação de afastamento em oportunidade de expressão e participação. Souto (2023), por

sua vez, mostra que dificuldades e potencialidades podem coexistir, especialmente entre estudantes com TDAH, altas habilidades/superdotação e dupla excepcionalidade.

Essas contribuições revelam que não existe uma estratégia única capaz de atender a todos os estudantes neurodivergentes. O que existe é a necessidade de observar, escutar, planejar e avaliar de maneira flexível. Algumas mudanças podem parecer pequenas — reorganizar uma instrução, antecipar uma alteração na rotina, permitir outra forma de resposta ou oferecer um recurso sensorial diferente —, mas adquirem grande importância quando possibilitam que o estudante permaneça na atividade, compreenda o que está sendo solicitado e reconheça que há lugar para ele no grupo.

A responsabilidade por esse processo não pode recair exclusivamente sobre o professor da sala comum, sobre o profissional de apoio ou sobre o Atendimento Educacional Especializado. A inclusão exige trabalho colaborativo, formação continuada, participação da gestão, diálogo com as famílias e escuta dos próprios estudantes. Também requer condições institucionais para que os professores possam planejar conjuntamente, acompanhar os processos de aprendizagem e revisar práticas que, embora naturalizadas, continuam produzindo exclusão.

Uma escola neuroinclusiva não é aquela que elimina todas as dificuldades nem aquela em que todos realizam exatamente as mesmas atividades da mesma maneira. É a escola que não transforma a diferença em motivo para afastamento, invisibilidade ou redução das oportunidades de aprendizagem. Nela, os objetivos educacionais permanecem relevantes, mas os caminhos para alcançá-los podem ser diferentes.

Construir uma educação inclusiva para todos implica, portanto, deslocar a expectativa de adaptação unilateral. Não cabe somente ao estudante aprender a suportar a escola tal como ela está organizada. A escola também precisa rever seus tempos, espaços, linguagens, formas de avaliação e relações. Ao realizar esse movimento, não beneficia apenas aqueles que possuem um diagnóstico formal. Torna-se mais acessível, humana e pedagogicamente responsável para todos os que nela aprendem e convivem.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, e247367, 2023. DOI: 10.1590/2175-35392023-247367.

BOTHA, Monique; CHAPMAN, Robert; GIWA ONAIWU, Morénike; KAPP, Steven K.; STANNARD ASHLEY, Abs; WALKER, Nick. The neurodiversity concept was developed collectively: an overdue correction on the origins of neurodiversity theory. **Autism**, London, v. 28, n. 6, p. 1591-1594, 2024. DOI: 10.1177/13623613241237871.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? **ComCiência**, Campinas, n. 135, fev. 2012.

PELLICANO, Elizabeth; DEN HOUTING, Jacquiline. Annual Research Review: shifting from "normal science" to neurodiversity in autism science. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v. 63, n. 4, p. 381-396, 2022. DOI: 10.1111/jcpp.13534.

SILVA, Kátia Raquel da. **Tecendo saberes com a arte**: neurodiversidade e inclusão escolar na Educação Infantil. 2026. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2026. DOI: 10.14393/ufu.di.2026.5006.

SINGER, Judy. "Why can't you be normal for once in your life?": from a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (org.). **Disability discourse**. Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59-67.

SOUTO, Waleska Karinne Soares Coutinho. **Superdotação e TDAH**: práticas educacionais inclusivas de atendimento a estudantes do Ensino Fundamental e Médio. 2023. 267 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

WALKER, Nick. **Neuroqueer heresies**: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TEA NÍVEL 3: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH LEVEL 3 ASD: CHALLENGES AND STRATEGIES FOR LEARNING DEVELOPMENT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-091

Gerlany de Fátima dos Santos Pereira
Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas - Universidade do Estado do Amapá
Macapá - Amapá
E-mail: gerlany.pereira@ueap.edu.br

Erica Souza da Silva
Doutoranda em Saúde Pública – UCES - Buenos Aires, Argentina
Brasília - DF
E-mail: ericasouza_87@hotmail.com

Ingrid de Oliveira Jaschke
Graduada em Psicologia - Universidade de Passo Fundo - UPF
Ibirubá - RS
E-mail: ingridjaschke@gmail.com

Luiz Carlos de Castro Alves Júnior
Licenciado em Ciências Sociais e em História
Especialista em Direito Constitucional com Habilitação em Docência no Ensino Superior
Especialista em Educação Especial e Inclusiva
São Luís - MA
E-mail: luiz.alvesjunior@gmail.com

Resumo

A educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 representa um dos maiores desafios contemporâneos para os sistemas educacionais, considerando as necessidades intensas de apoio relacionadas à comunicação, interação social, autonomia e aprendizagem. Este capítulo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados no processo de inclusão escolar de estudantes com TEA nível 3, bem como discutir estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e educacional desses alunos. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em estudos científicos e contribuições teóricas de autores da área da educação inclusiva, como Mantoan, Vygotsky, Sassaki e pesquisadores contemporâneos que discutem práticas educacionais voltadas à diversidade. Os resultados evidenciam que a inclusão efetiva depende da formação continuada dos professores, da adaptação curricular, do uso de recursos de comunicação alternativa e aumentativa, da colaboração entre escola, família e profissionais especializados, além da construção de

ambientes acessíveis e acolhedores. Conclui-se que a escolarização de estudantes com TEA nível 3 exige uma abordagem individualizada, baseada no respeito às singularidades, na valorização das potencialidades e na garantia do direito à aprendizagem, participação e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Comunicação alternativa; Desenvolvimento da aprendizagem; Educação inclusiva; Estratégias pedagógicas; Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

Inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) level 3 represents one of the greatest contemporary challenges for educational systems, considering the intensive support needs related to communication, social interaction, autonomy, and learning processes. This chapter aims to analyze the main challenges faced in the school inclusion process of students with ASD level 3 and to discuss pedagogical strategies that can promote their cognitive, social, and educational development. The methodology consists of a qualitative bibliographic review based on scientific studies and theoretical contributions from researchers in inclusive education, such as Mantoan, Vygotsky, Sassaki, and contemporary authors who investigate educational practices focused on diversity. The results indicate that effective inclusion depends on continuous teacher training, curricular adaptations, the use of augmentative and alternative communication resources, collaboration between schools, families, and specialized professionals, as well as the development of accessible and welcoming learning environments. It is concluded that the education of students with ASD level 3 requires individualized approaches based on respect for their singularities, recognition of their potentialities, and the guarantee of their right to learning, participation, and integral development.

Keywords: Alternative communication; Autism Spectrum Disorder; Educational development; Inclusive education; Pedagogical strategies.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios da contemporaneidade, especialmente quando envolve estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3, condição caracterizada por significativas necessidades de apoio nas áreas de comunicação, interação social, autonomia e adaptação às demandas do cotidiano escolar. A garantia do direito à educação para esses estudantes está fundamentada no princípio da equidade, que pressupõe a oferta de condições adequadas para que todos possam participar do processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas particularidades e potencialidades. Nesse contexto,

a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conhecimentos e passa a assumir o compromisso de promover inclusão, participação social e desenvolvimento integral dos sujeitos.

O TEA é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2023). Entre os diferentes níveis de suporte, o nível 3 corresponde aos indivíduos que necessitam de apoio muito substancial, apresentando maiores desafios relacionados à comunicação funcional, autonomia e participação em atividades sociais e educacionais. Dessa forma, o processo de escolarização desses estudantes exige práticas pedagógicas planejadas, individualizadas e articuladas com diferentes profissionais.

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ainda existem dificuldades significativas para efetivar a participação plena dos estudantes com TEA nível 3 no ambiente escolar. Entre os principais desafios destacam-se a formação insuficiente dos professores, a ausência de recursos pedagógicos adaptados, as barreiras atitudinais, a dificuldade de flexibilização curricular e a necessidade de maior articulação entre escola, família e profissionais especializados. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar implica uma transformação profunda na organização da escola, pois não se trata apenas de inserir o estudante no espaço físico, mas de garantir sua participação efetiva e sua aprendizagem dentro de uma proposta educacional que valorize a diversidade.

Diante dessa realidade, delimita-se como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são os principais desafios enfrentados pela educação inclusiva de estudantes com TEA nível 3 e quais estratégias pedagógicas podem contribuir para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos? Essa problemática torna-se relevante diante da necessidade de ampliar as discussões sobre práticas educativas capazes de superar modelos tradicionais e promover uma escola verdadeiramente inclusiva.

O objetivo geral deste capítulo é analisar os desafios e as estratégias relacionadas à educação inclusiva de estudantes com TEA nível 3, considerando aspectos pedagógicos, sociais e institucionais envolvidos no processo de aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se: compreender as características educacionais dos estudantes com TEA nível 3; discutir as principais barreiras presentes no processo de inclusão escolar; identificar estratégias pedagógicas, recursos e metodologias que favoreçam a aprendizagem e a participação desses estudantes; e refletir sobre o papel da escola, dos professores e da família na construção de práticas inclusivas.

A justificativa deste estudo está relacionada à importância de ampliar o debate sobre a inclusão de estudantes com maiores necessidades de apoio, considerando que a matrícula desses alunos no ensino regular representa apenas o primeiro passo para a garantia do direito à educação. A inclusão efetiva exige mudanças estruturais, formação docente continuada e construção de práticas pedagógicas que reconheçam

as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Conforme destaca Sassaki (2009), a inclusão social pressupõe a eliminação de barreiras que impedem a participação plena das pessoas com deficiência, envolvendo mudanças tanto no ambiente quanto nas atitudes sociais.

No campo educacional, as contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky também apresentam relevância para compreender o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1997), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais, indicando que as limitações individuais não devem ser vistas como impedimentos absolutos para a aprendizagem, mas como aspectos que demandam estratégias diferenciadas de intervenção pedagógica. Dessa maneira, o professor exerce papel fundamental como mediador, criando condições para que o estudante desenvolva suas capacidades dentro de suas possibilidades.

A perspectiva da educação inclusiva defendida por autores como Mantoan (2003), Sassaki (2009) e Vygotsky (1997) reforça que todos os estudantes possuem direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem, independentemente de suas características individuais. Assim, pensar a escolarização de estudantes com TEA nível 3 significa compreender a necessidade de uma educação baseada na valorização da diversidade, na adaptação das práticas pedagógicas e na construção de ambientes escolares acessíveis, acolhedores e comprometidos com o desenvolvimento humano.

2 METODOLOGIA

2.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente capítulo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, tendo como finalidade analisar os desafios e as estratégias relacionadas à educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3. A escolha desse método justifica-se pela necessidade de compreender, a partir da produção científica existente, os aspectos pedagógicos, sociais e institucionais envolvidos no processo de escolarização desses estudantes.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já publicados, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador uma análise aprofundada sobre determinado fenômeno. Para o autor, esse tipo de investigação possibilita reunir diferentes perspectivas teóricas e construir interpretações fundamentadas sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica mostrou-se adequada para compreender como a literatura científica aborda a inclusão escolar, as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem de estudantes com TEA nível 3.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a análise dos significados, experiências e interpretações presentes nos estudos selecionados. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos da realidade que não podem ser reduzidos apenas a dados quantitativos, pois envolve

valores, relações sociais, percepções e construções históricas dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, essa abordagem permite compreender a complexidade da inclusão educacional para além de indicadores formais, considerando as relações estabelecidas no ambiente escolar.

2.2 PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DAS FONTES

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da consulta de publicações científicas relacionadas à educação inclusiva, ao Transtorno do Espectro Autista, às práticas pedagógicas adaptadas e ao desenvolvimento da aprendizagem. Foram utilizados artigos científicos, livros, documentos oficiais e legislações educacionais disponíveis em bases de dados acadêmicas, incluindo a Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e o Google Scholar.

Foram considerados estudos publicados prioritariamente nos últimos anos, além de obras clássicas fundamentais para a compreensão da temática, como os estudos de Vygotsky sobre desenvolvimento humano, as contribuições de Mantoan sobre educação inclusiva e as discussões de Sassaki acerca da inclusão social. Os descritores utilizados para a busca foram: “educação inclusiva”, “Transtorno do Espectro Autista”, “TEA nível 3”, “práticas pedagógicas”, “aprendizagem” e “inclusão escolar”.

Como critérios de inclusão, foram selecionadas publicações que abordassem diretamente a inclusão de estudantes com TEA no contexto educacional, práticas docentes, adaptações curriculares, comunicação alternativa, mediação pedagógica e políticas públicas de inclusão. Foram excluídos trabalhos duplicados, estudos sem relação direta com o ambiente escolar ou aqueles que não apresentavam fundamentação científica adequada ao objetivo proposto.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A técnica utilizada para análise das informações foi a análise de conteúdo, fundamentada nos estudos de Bardin (2016), que compreende um conjunto de procedimentos sistemáticos destinados à interpretação das mensagens presentes nos materiais analisados. De acordo com a autora, a análise de conteúdo possibilita identificar categorias temáticas, organizar informações relevantes e compreender sentidos presentes nos discursos científicos.

Após a seleção das obras, realizou-se uma leitura exploratória inicial, seguida de leitura analítica e organização dos conteúdos em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa. As categorias definidas foram: (a) desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA nível 3; (b) estratégias pedagógicas para favorecer a aprendizagem; (c) formação docente e atuação colaborativa; e (d) participação da família e da comunidade escolar.

Esse processo permitiu identificar aproximações entre diferentes autores e compreender que a inclusão de estudantes com TEA nível 3 depende de ações articuladas, envolvendo planejamento

pedagógico individualizado, recursos de acessibilidade e práticas educativas baseadas na valorização das potencialidades dos estudantes.

2.4 DISCUSSÃO METODOLÓGICA FUNDAMENTADA

A escolha metodológica está relacionada à compreensão de que a educação inclusiva constitui um fenômeno complexo, influenciado por fatores pedagógicos, sociais, culturais e políticos. Nesse sentido, a investigação bibliográfica permite analisar diferentes perspectivas sobre a inclusão e compreender os avanços e limitações existentes na implementação de práticas inclusivas.

Para Mantoan (2003), a inclusão escolar exige uma reorganização da escola e das práticas educativas, pois o ensino deve adaptar-se às necessidades dos estudantes, e não exigir que os alunos se adequem a modelos rígidos de aprendizagem. Essa perspectiva fundamenta a necessidade de investigar estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes com TEA nível 3.

Além disso, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) contribui para a compreensão de que o desenvolvimento das pessoas com deficiência ocorre por meio das interações sociais e das mediações construídas no ambiente educativo. Assim, a metodologia adotada busca compreender como práticas pedagógicas planejadas podem ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

Portanto, a pesquisa bibliográfica qualitativa apresenta-se como uma estratégia metodológica pertinente para analisar os desafios e possibilidades da educação inclusiva para estudantes com TEA nível 3, permitindo uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais atuais e contribuindo para a construção de uma escola mais acessível, democrática e comprometida com a diversidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura selecionada evidenciou que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 permanece como um processo complexo, envolvendo desafios relacionados aos aspectos pedagógicos, estruturais, comunicacionais e sociais. Os estudos analisados demonstram que, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ainda existem barreiras que dificultam a participação plena desses estudantes no ambiente escolar.

Os principais achados indicam que os desafios mais recorrentes estão associados à formação insuficiente dos professores, à necessidade de adaptações curriculares, à dificuldade de implementação de recursos de comunicação alternativa e aumentativa, à ausência de planejamento educacional individualizado e à permanência de barreiras atitudinais. Dessa forma, a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como a matrícula do estudante na escola regular, mas como um processo que deve assegurar participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva exige uma transformação na organização escolar, pois pressupõe superar modelos tradicionais baseados na homogeneização dos estudantes. Para a autora, uma escola inclusiva deve reconhecer as diferenças individuais e criar condições para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento, respeitando seus diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Os resultados também demonstraram a relevância da mediação pedagógica no desenvolvimento dos estudantes com TEA nível 3. De acordo com Vygotsky (1997), o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e das mediações culturais, evidenciando que o processo educativo possui papel fundamental na ampliação das capacidades dos sujeitos. Assim, práticas pedagógicas planejadas e adaptadas podem favorecer avanços na comunicação, autonomia, interação social e aprendizagem.

Tabela 1 – Principais desafios identificados na inclusão escolar de estudantes com TEA nível 3

Desafios identificados	**Impactos no processo educacional**	**Estratégias apontadas pela literatura**
Formação insuficiente dos professores	Dificuldade na elaboração de práticas pedagógicas adaptadas e no atendimento às necessidades específicas dos estudantes	Formação continuada em educação inclusiva e educação especial
Dificuldades de comunicação	Limitação na expressão de necessidades, sentimentos e participação nas atividades escolares	Uso de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), recursos visuais e tecnologias assistivas
Currículo pouco flexível	Redução das oportunidades de aprendizagem e participação escolar	Flexibilização curricular e planejamento individualizado
Falta de articulação entre profissionais	Descontinuidade das estratégias educativas e terapêuticas	Trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multiprofissional
Barreiras atitudinais	Exclusão, isolamento social e baixa expectativa sobre a aprendizagem do estudante	Construção de uma cultura escolar inclusiva baseada na valorização da diversidade

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mantoan (2003), Sassaki (2009), Vygotsky (1997) e Brasil (2008).

A formação docente aparece como um dos fatores mais relevantes para a efetivação da inclusão. Muitos professores relatam dificuldades para lidar com as demandas específicas dos estudantes com TEA nível 3, principalmente em relação à comunicação, ao comportamento e à elaboração de atividades acessíveis. Para Sassaki (2009), a inclusão social depende da eliminação das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência.

Outro aspecto identificado nos estudos refere-se à necessidade de estratégias pedagógicas individualizadas. Devido às características específicas do TEA nível 3, os processos educativos precisam considerar as particularidades de cada estudante, utilizando recursos que favoreçam a compreensão, a comunicação e o envolvimento nas atividades propostas.

Tabela 2 – Estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a aprendizagem de estudantes com TEA nível 3

Estratégia pedagógica	Objetivo educacional	Contribuições para aprendizagem
Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)	Ampliar possibilidades de expressão e interação	Favorece autonomia, comunicação funcional e participação social
Rotinas estruturadas com apoio visual	Organizar atividades e proporcionar previsibilidade	Reduz dificuldades de adaptação e aumenta segurança do estudante
Adaptação curricular	Adequar conteúdos e objetivos às necessidades individuais	Permite maior acesso ao conhecimento e participação escolar
Atividades baseadas nos interesses do estudante	Aumentar motivação e envolvimento	Estimula atenção, interação e desenvolvimento de habilidades
Parceria entre escola, família e profissionais especializados	Integrar informações e estratégias de intervenção	Favorece continuidade das ações educativas

Fonte: Elaborado pelo autor com base em American Psychiatric Association (2023), Mantoan (2003), Nunes (2003) e Brasil (2008).

A comunicação constitui uma das principais áreas de intervenção educacional para estudantes com TEA nível 3. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), indivíduos classificados nesse nível apresentam déficits significativos na comunicação verbal e não verbal, necessitando de apoio substancial para interação social e realização de atividades cotidianas (American Psychiatric Association, 2023).

Nesse contexto, os recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) apresentam-se como ferramentas importantes para ampliar a participação desses estudantes. Segundo Nunes (2003), esses sistemas possibilitam novas formas de expressão para pessoas que apresentam limitações na comunicação oral, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e inclusão social.

A análise dos resultados evidencia ainda que a inclusão de estudantes com TEA nível 3 depende de uma abordagem educacional centrada nas potencialidades e não somente nas limitações. A escola precisa desenvolver práticas que reconheçam diferentes formas de aprender e criar oportunidades reais de participação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça que a educação especial deve atuar de maneira articulada ao ensino regular, garantindo recursos, serviços e estratégias que possibilitem acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2008).

Dessa maneira, os resultados encontrados indicam que a inclusão escolar de estudantes com TEA nível 3 exige mudanças na cultura institucional, investimento na formação continuada dos professores, utilização de recursos acessíveis e fortalecimento da parceria entre escola, família e profissionais especializados. A efetivação desse processo depende da compreensão de que todos os estudantes possuem direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, independentemente de suas características individuais.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as estratégias relacionadas à educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3, considerando os aspectos pedagógicos, sociais e institucionais envolvidos no processo de aprendizagem. A partir da revisão bibliográfica realizada, buscou-se compreender as principais barreiras enfrentadas no contexto escolar, bem como identificar práticas educativas capazes de favorecer a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Os resultados evidenciaram que a inclusão de estudantes com TEA nível 3 ainda apresenta desafios significativos, especialmente relacionados à formação continuada dos professores, à necessidade de adaptações curriculares, à utilização de recursos de comunicação alternativa e aumentativa, à organização de práticas pedagógicas individualizadas e ao fortalecimento da parceria entre escola, família e profissionais especializados. Observou-se que a simples inserção do estudante no ambiente escolar não garante uma inclusão efetiva, sendo necessário promover condições adequadas para sua participação ativa e aprendizagem significativa.

A pesquisa também demonstrou que estratégias fundamentadas na valorização das potencialidades dos estudantes, no uso de recursos acessíveis e na mediação pedagógica contribuem para ampliar as possibilidades de desenvolvimento. Conforme discutido por Mantoan (2003), a inclusão exige uma transformação da escola, rompendo com modelos tradicionais e construindo práticas educativas que reconheçam a diversidade como elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997) evidencia a importância das interações sociais e das mediações no desenvolvimento humano, reforçando o papel do professor como agente facilitador da aprendizagem.

Como contribuição, este estudo amplia as reflexões sobre a necessidade de uma educação inclusiva mais efetiva para estudantes com TEA nível 3, destacando que o atendimento educacional deve estar fundamentado no respeito às singularidades, na garantia de direitos e na construção de ambientes escolares acessíveis e acolhedores. Além disso, reforça a importância de políticas públicas que assegurem formação docente, recursos pedagógicos adequados e suporte especializado para que a inclusão ultrapasse o campo legal e se concretize nas práticas escolares.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos de campo que investiguem experiências de escolas inclusivas, práticas desenvolvidas por professores, participação das famílias e impactos de diferentes metodologias no desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com TEA nível 3. Também se sugere ampliar as investigações sobre o uso de tecnologias assistivas, comunicação alternativa e estratégias pedagógicas personalizadas, considerando a diversidade de características e necessidades presentes nesse público.

Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva de estudantes com TEA nível 3 constitui um processo contínuo e coletivo, que depende do compromisso de toda a comunidade escolar na construção de práticas que garantam não apenas o acesso à escola, mas principalmente o direito de aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES DIGITAIS: COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O ENSINO HÍBRIDO, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONTINUING TEACHER EDUCATION IN THE FACE OF DIGITAL TRANSFORMATIONS: TEACHING COMPETENCIES FOR HYBRID LEARNING, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, AND MEANINGFUL LEARNING IN BASIC EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-092

Maico Danúbio Duarte Abreu
Licenciatura em Física e Matemática
Escola Técnica Everardo Passos
Pelotas - RS
E-mail: maicodanubio@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8654-8493

Roseli Maria de Jesus Soares
Graduada em Química
Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal - RO
E-mail: roseli.soares2486@gmail.com

Ida de Fátima de Castro Amorim
Doutora em Educação
Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Manaus - AM
E-mail: idaamorim@ufam.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9749-8631

Leticia Ribeiro Nobre
Licenciada em Pedagogia e Matemática
Faculdade M-Educar e UNOPAR
Croatá - CE
E-mail: lrnobre08@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2985-4336

Enio Grazianni Goncalves Sirqueira
Mestre em Ciências do Ambiente pelo CIAMB/UFT
E-mail: eniograzianni@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6773-2031

Chrys Dayane Trindade Lopes
Letras
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança - FAFIBE
E-mail: dianelopres12@gmail.com

Resumo

A formação continuada de professores frente às transformações digitais constitui o tema central deste estudo, desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica de caráter descritivo e abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar as competências docentes necessárias para a implementação do ensino híbrido, a utilização crítica da inteligência artificial e a promoção da aprendizagem significativa na Educação Básica. A pesquisa fundamenta-se na análise de produções científicas, documentos normativos e referenciais teóricos recentes sobre inovação pedagógica, cultura digital e desenvolvimento profissional docente. Os resultados evidenciam que a formação continuada desempenha papel essencial no fortalecimento das competências digitais, pedagógicas e socioemocionais dos professores, favorecendo práticas educacionais mais flexíveis, colaborativas e centradas no estudante. Verificou-se que o uso planejado da inteligência artificial pode contribuir para a personalização do ensino, a otimização de processos avaliativos e o acompanhamento da aprendizagem, desde que associado à mediação crítica do professor e ao compromisso ético no uso das tecnologias. Conclui-se que a consolidação de uma educação alinhada às demandas contemporâneas depende de políticas públicas, investimentos em formação permanente e da valorização do professor como agente de inovação, promovendo experiências de aprendizagem mais inclusivas, significativas e compatíveis com os desafios da sociedade digital.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Competências docentes; Ensino híbrido; Formação continuada; Inteligência artificial.

Abstract

Continuing teacher education in the face of digital transformations is the central theme of this study, developed through a descriptive qualitative literature review aimed at analyzing the teaching competencies required for the implementation of hybrid learning, the critical use of artificial intelligence, and the promotion of meaningful learning in Basic Education. The research is based on the analysis of recent scientific publications, educational policies, and theoretical frameworks related to pedagogical innovation, digital culture, and professional teacher development. The findings indicate that continuing professional development plays a fundamental role in strengthening teachers' digital, pedagogical, and socio-emotional competencies, fostering more flexible, collaborative, and student-centered educational practices. The study also found that the planned use of artificial intelligence can contribute to personalized learning, improved assessment processes, and continuous monitoring of student progress, provided that it is guided by critical teacher mediation and ethical principles in the use of digital technologies. It is concluded that the consolidation of an educational model aligned with contemporary demands depends on public policies,

continuous investment in teacher professional development, and the recognition of teachers as key agents of educational innovation, promoting more inclusive, meaningful, and effective learning experiences in the digital era.

Keywords: Artificial intelligence; Continuing teacher education; Hybrid learning; Meaningful learning; Teaching competencies.

1 INTRODUÇÃO

A crescente incorporação das tecnologias digitais aos processos educacionais tem provocado mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nas formas de ensinar e aprender na Educação Básica. Nesse contexto, a formação continuada de professores assume papel estratégico para o desenvolvimento de competências que possibilitem a utilização crítica e pedagógica de recursos tecnológicos, especialmente diante da expansão do ensino híbrido e do uso da inteligência artificial como ferramentas de apoio ao processo educativo. Mais do que dominar recursos digitais, espera-se que o professor seja capaz de integrá-los de maneira intencional, favorecendo experiências de aprendizagem contextualizadas, inclusivas e significativas (Moran, 2018).

Embora as tecnologias digitais estejam cada vez mais presentes no cotidiano escolar, muitos docentes ainda enfrentam desafios relacionados à falta de formação específica, à insegurança quanto ao uso pedagógico dessas ferramentas e à escassez de políticas institucionais que promovam o desenvolvimento profissional contínuo. Essa realidade evidencia a necessidade de compreender de que forma a formação continuada pode contribuir para o fortalecimento das competências docentes necessárias à atuação em ambientes educacionais mediados por tecnologias digitais e inteligência artificial.

Diante desse cenário, o presente estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como a formação continuada de professores pode favorecer o desenvolvimento das competências necessárias para o uso do ensino híbrido, da inteligência artificial e de metodologias capazes de promover a aprendizagem significativa na Educação Básica?

O objetivo geral consiste em analisar a importância da formação continuada de professores frente às transformações digitais na educação, destacando as competências docentes necessárias para a implementação do ensino híbrido, da inteligência artificial e de estratégias voltadas à aprendizagem significativa. Como objetivos específicos, pretende-se discutir os desafios da formação docente no contexto da cultura digital; identificar as principais competências requeridas para a integração pedagógica das tecnologias digitais e da inteligência artificial; e analisar as contribuições dessas ferramentas para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

A relevância deste estudo justifica-se pela intensificação das transformações tecnológicas no ambiente escolar, especialmente após a consolidação de modelos educacionais híbridos e da crescente inserção da inteligência artificial em diferentes contextos de aprendizagem. Essas mudanças exigem processos permanentes de atualização profissional, capazes de preparar os professores para atuar de forma ética, crítica e inovadora, favorecendo uma educação alinhada às demandas da sociedade contemporânea (Imbernón, 2011).

Do ponto de vista teórico, este capítulo fundamenta-se nas contribuições de autores que discutem a formação docente, a inovação pedagógica e a aprendizagem significativa. Imbernón (2011) destaca que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de reflexão sobre a prática docente. Moran (2018) defende que a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais amplia as possibilidades de construção do conhecimento, tornando o estudante protagonista do processo educativo. Complementarmente, Bacich e Moran (2018) ressaltam que o ensino híbrido representa uma estratégia capaz de articular diferentes espaços, tempos e recursos de aprendizagem, promovendo maior flexibilidade e personalização do ensino. No que se refere à aprendizagem significativa, os pressupostos de Ausubel (2003) evidenciam que novos conhecimentos são assimilados de forma mais consistente quando estabelecem relações com os conhecimentos prévios dos estudantes, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e mediadas por professores continuamente qualificados.

2 METODOLOGIA

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva e abordagem qualitativa. Esse tipo de investigação possibilita reunir, analisar e interpretar conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, favorecendo a compreensão de conceitos, tendências e lacunas presentes na literatura científica. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já publicados, permitindo a construção de um referencial teórico consistente acerca do objeto investigado.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação crítica dos fenômenos estudados, valorizando a compreensão das relações entre formação docente, tecnologias digitais e práticas pedagógicas no contexto da Educação Básica. Conforme Minayo (2014), esse tipo de pesquisa busca compreender significados, percepções e processos sociais que não podem ser reduzidos exclusivamente a dados quantitativos.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi conduzida mediante levantamento de produções científicas nacionais e internacionais relacionadas à formação continuada de professores, ensino híbrido, inteligência artificial aplicada à educação, competências docentes e aprendizagem significativa. A busca foi realizada nas bases de dados SciELO, ERIC, Google Scholar, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por serem reconhecidas pela abrangência e qualidade das publicações disponibilizadas.

Foram utilizados os descritores "formação continuada de professores", "ensino híbrido", "inteligência artificial na educação", "competências docentes", "aprendizagem significativa" e seus correspondentes em língua inglesa, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR para ampliar a recuperação de estudos pertinentes.

2.3 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA LITERATURA

Foram incluídos artigos científicos, livros, capítulos de livros, documentos oficiais e estudos publicados preferencialmente entre 2018 e 2026, nos idiomas português, inglês e espanhol, que abordassem diretamente a formação continuada de professores diante das transformações digitais na Educação Básica.

Foram excluídas publicações duplicadas, trabalhos sem acesso ao texto completo, estudos que tratassem exclusivamente de aspectos técnicos das tecnologias digitais sem relação com a prática docente e documentos que não apresentassem fundamentação científica compatível com os objetivos da pesquisa.

A amostra documental foi constituída por estudos selecionados após leitura dos títulos, resumos e textos completos, considerando sua relevância, atualidade e aderência ao problema de pesquisa.

2.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a seleção das publicações, realizou-se leitura exploratória e analítica do material, seguida da organização das informações em categorias temáticas relacionadas às competências docentes, ao ensino híbrido, à inteligência artificial e à aprendizagem significativa. Posteriormente, procedeu-se à análise interpretativa, estabelecendo relações entre os estudos e identificando convergências, divergências e contribuições para a formação continuada de professores.

A discussão dos resultados foi fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da área da educação, como Imbernón (2011), Moran (2018), Bacich e Moran (2018), Ausubel (2003), Tardif (2014) e Perrenoud (2000), permitindo uma análise crítica sobre os desafios e as possibilidades da atuação docente frente às transformações tecnológicas.

2.5 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de sistematizar conhecimentos científicos já consolidados acerca das competências docentes requeridas na sociedade digital. Conforme Marconi e Lakatos (2022), esse procedimento possibilita ampliar a compreensão do objeto investigado por meio da análise crítica de diferentes perspectivas teóricas.

A discussão fundamentada da literatura evidencia que a formação continuada representa um processo permanente de desenvolvimento profissional, essencial para que os professores possam integrar tecnologias digitais e recursos de inteligência artificial de forma ética, crítica e pedagogicamente significativa. Dessa maneira, o percurso metodológico adotado oferece suporte para interpretar as evidências científicas disponíveis e compreender como a atualização profissional pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação Básica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EIXO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

A análise da literatura evidencia que a formação continuada constitui um dos principais fatores para o fortalecimento das competências docentes exigidas pelo contexto educacional contemporâneo. As rápidas transformações tecnológicas e a ampliação do acesso às ferramentas digitais têm modificado significativamente as práticas de ensino, exigindo dos professores atualização constante, desenvolvimento de novas habilidades e capacidade de adaptação às diferentes realidades escolares. Nesse cenário, a formação permanente deixa de ser um processo complementar e passa a representar um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação.

De acordo com Imbernón (2011), a formação continuada deve favorecer processos reflexivos sobre a prática pedagógica, possibilitando que o professor desenvolva autonomia profissional e capacidade para enfrentar os desafios impostos pelas mudanças sociais e tecnológicas. De forma semelhante, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e continuamente ressignificados pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Os estudos analisados demonstram que programas de formação voltados às competências digitais contribuem para ampliar a segurança dos professores na utilização de metodologias inovadoras, favorecendo práticas pedagógicas mais participativas, colaborativas e centradas no estudante (Bacich; Moran, 2018).

Tabela 1 – Competências docentes desenvolvidas na formação continuada para o contexto digital

Competência	Contribuição para a prática docente
Competência digital	Utilização crítica e pedagógica das tecnologias digitais.
Competência pedagógica	Planejamento de metodologias ativas e ensino híbrido.
Competência avaliativa	Uso de avaliações diversificadas e acompanhamento contínuo da aprendizagem.
Competência ética	Utilização responsável das tecnologias e da inteligência artificial.
Competência socioemocional	Desenvolvimento da colaboração, comunicação e empatia nas práticas educativas.

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Imbernón (2011), Tardif (2014), Bacich e Moran (2018) e UNESCO (2024).

Os resultados encontrados convergem para a compreensão de que o investimento na formação continuada favorece a inovação pedagógica e amplia as possibilidades de utilização das tecnologias digitais de maneira crítica, ética e alinhada aos objetivos educacionais.

3.2 ENSINO HÍBRIDO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A literatura analisada demonstra que o ensino híbrido vem se consolidando como uma estratégia capaz de integrar atividades presenciais e digitais, proporcionando maior flexibilidade aos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, sua implementação depende diretamente da preparação dos professores para planejar experiências educacionais que articulem diferentes metodologias e recursos tecnológicos.

Segundo Bacich e Moran (2018), o ensino híbrido não consiste apenas na utilização de tecnologias em sala de aula, mas na reorganização das práticas pedagógicas para favorecer o protagonismo estudantil e a personalização da aprendizagem. Moran (2018) acrescenta que a inovação educacional ocorre quando as tecnologias são utilizadas de forma integrada ao currículo e às metodologias ativas, promovendo maior participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Os estudos analisados evidenciam que professores que participam regularmente de processos de formação continuada apresentam maior facilidade para desenvolver práticas híbridas, utilizar ambientes virtuais de aprendizagem e diversificar estratégias didáticas.

Tabela 2 – Principais benefícios do ensino híbrido identificados na literatura

Aspecto	Benefícios observados
Flexibilidade	Integra diferentes tempos e espaços de aprendizagem.
Personalização	Respeita o ritmo individual dos estudantes.
Autonomia	Estimula protagonismo e aprendizagem ativa.
Interação	Amplia a comunicação entre professores e alunos.
Avaliação	Possibilita acompanhamento contínuo do desempenho discente.

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Bacich e Moran (2018), Moran (2018) e Valente (2019).

Apesar dos avanços observados, diversos estudos apontam desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, à desigualdade de acesso aos recursos digitais e à necessidade de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação docente.

3.3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO AO PROCESSO EDUCATIVO

A incorporação da inteligência artificial à educação representa uma das transformações mais relevantes da atualidade. As evidências científicas mostram que essas tecnologias podem contribuir para personalizar o ensino, automatizar tarefas administrativas, oferecer feedback imediato e apoiar processos de avaliação, desde que utilizadas de forma ética e sob a mediação do professor.

A UNESCO (2023) ressalta que a utilização da inteligência artificial na educação deve estar fundamentada em princípios de transparência, equidade, inclusão e proteção de dados, evitando que a tecnologia substitua o papel pedagógico do docente. Nesse sentido, o professor permanece como responsável pela mediação do conhecimento, pela tomada de decisões pedagógicas e pelo desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Os estudos analisados também indicam que a utilização da inteligência artificial tende a reduzir o tempo destinado a atividades repetitivas, permitindo maior dedicação ao acompanhamento individualizado dos estudantes e ao planejamento das aulas.

Tabela 3 – Potencialidades e desafios da inteligência artificial na Educação Básica

Potencialidades	**Desafios**
Personalização da aprendizagem	Formação insuficiente dos docentes
Feedback imediato	Questões éticas e privacidade
Apoio ao planejamento	Dependência tecnológica
Automatização de tarefas	Desigualdade de acesso
Análise de dados educacionais	Necessidade de regulamentação

Fonte: Elaborada pelos autores com base em UNESCO (2023), Luckin (2018) e Holmes, Bialik e Fadel (2019).

3.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à relação entre formação continuada, competências digitais e aprendizagem significativa. Os estudos demonstram que o uso pedagógico das tecnologias apresenta melhores resultados quando os novos conhecimentos são articulados aos saberes prévios dos estudantes e às situações reais de aprendizagem.

Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações estabelecem relações com estruturas cognitivas previamente existentes, favorecendo a construção de conhecimentos duradouros. Esse princípio permanece atual diante da incorporação das tecnologias digitais,

pois evidencia que a inovação metodológica somente produz efeitos positivos quando associada à mediação qualificada do professor.

A análise dos estudos permite compreender que o desenvolvimento das competências digitais docentes favorece práticas pedagógicas mais contextualizadas, colaborativas e interativas, ampliando o engajamento dos estudantes e contribuindo para melhores resultados educacionais.

Em conjunto, os achados desta revisão evidenciam que a formação continuada constitui elemento indispensável para que professores da Educação Básica desenvolvam competências compatíveis com as demandas da cultura digital. A articulação entre ensino híbrido, inteligência artificial e aprendizagem significativa amplia as possibilidades de inovação pedagógica, desde que acompanhada por investimentos institucionais, infraestrutura adequada e políticas públicas voltadas ao desenvolvimento profissional docente. Os resultados encontrados corroboram as discussões de Imbernón (2011), Moran (2018), Bacich e Moran (2018), Tardif (2014) e UNESCO (2023), reforçando que a qualidade da educação depende, em grande medida, da valorização da formação permanente e da atuação crítica dos professores diante das transformações tecnológicas.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores diante das transformações digitais, destacando as competências docentes necessárias para a implementação do ensino híbrido, da inteligência artificial e de estratégias capazes de promover a aprendizagem significativa na Educação Básica. A partir da revisão da literatura, foi possível compreender que as mudanças tecnológicas têm redefinido o papel do professor, exigindo atualização permanente, desenvolvimento de competências digitais e fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras que respondam às demandas da sociedade contemporânea.

Os resultados evidenciaram que a formação continuada constitui um elemento indispensável para o aperfeiçoamento da prática docente, favorecendo a integração crítica das tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o ensino híbrido amplia as possibilidades de personalização do ensino, estimula maior participação dos estudantes e contribui para o desenvolvimento da autonomia discente quando associado a metodologias ativas e ao planejamento pedagógico. Da mesma forma, constatou-se que a inteligência artificial apresenta potencial para apoiar o trabalho docente por meio da personalização da aprendizagem, do acompanhamento do desempenho dos estudantes e da otimização de atividades pedagógicas, desde que utilizada de forma ética, responsável e mediada pelo professor.

A análise também demonstrou que a aprendizagem significativa permanece como um dos principais referenciais para orientar o uso das tecnologias educacionais, uma vez que a construção do conhecimento depende da articulação entre os saberes prévios dos estudantes, os conteúdos escolares e a mediação

qualificada do docente. Nesse sentido, a incorporação de recursos digitais deve estar fundamentada em propostas pedagógicas que valorizem o pensamento crítico, a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas.

Como contribuição, este capítulo reúne e sistematiza evidências científicas recentes sobre a relação entre formação continuada, competências docentes e inovação educacional, oferecendo subsídios para professores, gestores escolares, pesquisadores e formuladores de políticas públicas interessados na qualificação da Educação Básica frente aos desafios da transformação digital. Além disso, reforça a necessidade de investimentos permanentes em programas de desenvolvimento profissional que promovam não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também sua utilização crítica, ética e pedagogicamente significativa.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem, por meio de estudos empíricos, os impactos da formação continuada sobre o desenvolvimento das competências digitais docentes em diferentes contextos educacionais, bem como analisem os efeitos da utilização da inteligência artificial na aprendizagem dos estudantes, na prática pedagógica e na gestão escolar. Também são pertinentes investigações voltadas à elaboração e avaliação de políticas públicas capazes de ampliar o acesso dos professores à formação continuada e às tecnologias educacionais, contribuindo para uma educação mais inclusiva, inovadora e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

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

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles. **Artificial intelligence in education**: promises and implications for teaching and learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKIN, Rose. **Machine learning and human intelligence**: the future of education for the 21st century. London: UCL Institute of Education Press, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

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

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693. Acesso em: 30 jul. 2026.

UNESCO. **ICT competency framework for teachers**. Version 4. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 30 jul. 2026.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 79-97, 2019.

REALIZAÇÃO:



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