

# **EDUCAÇÃO**

## **EM PERSPECTIVA:**

### **REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO**

**VOLUME 3**

**Eduardo Nunes Silva  
Jamile Gonçalves Calissi  
Kathia Maria Barros Leite  
Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim  
Veruscka Pedrosa Barreto  
(Organizadores)**



# **EDUCAÇÃO**

## **EM PERSPECTIVA:**

### **REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO**

**VOLUME 3**

**Eduardo Nunes Silva  
Jamile Gonçalves Calissi  
Kathia Maria Barros Leite  
Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim  
Veruscka Pedrosa Barreto  
(Organizadores)**



**TERRIED**

*Copyrights do texto - Autores e Autoras*

*Direitos de Edição Reservados à Editora Terried*

*É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.*



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

### ***Conselho Editorial***

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

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

EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO - VOLUME 3. Eduardo Nunes Silva; Jamile Gonçalves Calissi; Kathia Maria Barros Leite; Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim; Veruscka Pedrosa Barreto (Organizadores) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF

ISBN. 978-65-83367-67-9

1. Educação

24-225451

CDD-918.17

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação 90.14
2. Ensino 90.9



**TERRIED**

*www.terried.com*

*contato@terried.com*

## APRESENTAÇÃO

Chegar ao terceiro volume da série Educação em Perspectiva é, ao mesmo tempo, motivo de satisfação e de renovado compromisso com a reflexão crítica sobre os rumos da educação contemporânea. Os volumes anteriores trouxeram ao leitor um percurso que partiu da análise das bases conceituais e históricas da educação, passando por experiências pedagógicas inovadoras e discussões sobre os desafios cotidianos do fazer docente. Este terceiro livro, portanto, insere-se como continuidade dessa caminhada, mas também como abertura para novos diálogos.

Vivemos um tempo em que a educação se vê constantemente tensionada por mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Ao mesmo tempo em que a escola continua a desempenhar sua função social clássica — de transmitir conhecimentos e valores —, é chamada a reinventar-se diante das novas demandas da sociedade digital, dos movimentos de inclusão e diversidade e da urgência em preparar sujeitos para um futuro em transformação. O presente volume nasce justamente da necessidade de refletir sobre esses temas de maneira integrada, articulando fundamentos, práticas e horizontes possíveis.

Nosso propósito, aqui, é duplo: oferecer ao leitor uma visão ampla e crítica da educação e, ao mesmo tempo, trazer subsídios práticos e inspiradores para a ação pedagógica. Entendemos que pensar a educação exige esse movimento de “ir e vir” entre a teoria e a prática, entre a análise estrutural e a vivência cotidiana, entre o que já foi construído e o que ainda está por vir.

O e-book organiza-se em 27 capítulos interligados, que percorrem diferentes dimensões da educação contemporânea. Em cada um deles, buscamos não apenas discutir conceitos e tendências, mas também provocar perguntas e estimular reflexões que possam ecoar nas práticas dos leitores.

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 1

### **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: FUNDAMENTOS E TRANSFORMAÇÕES** .....10

Júnio Souza dos Santos; Janaína Santana da Costa; Patrícia Cristina Cavalcante Kyrleys Pereira Vasconcelos; William Carlos de Sousa; Eduardo Nunes Silva

## CAPÍTULO 2

### **TECNOLOGIAS E CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO: TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E O PAPEL DO EDUCADOR NA ERA DIGITAL.....21**

Edimar Fonseca da Fonseca; Cristiano Alves Fontes; Josélia dos Santos Paixão; Emanuella Cruz Barbosa Vieira; José Fábio Vieira Gomes; Eduardo Nunes Silva

## CAPÍTULO 3

### **DIVERSIDADE, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO...32**

Michell Pedruzzi Mendes de Araújo; Eduardo Nunes da Silva; Sheila Azevedo Pereira; Jamile Gonçalves Calissi; Kyrleys Pereira Vasconcelos; Sarah Elayne de Freitas Rezende; Edimar Fonseca da Fonseca; Veruska Pedrosa Barreto; Francisco Leilson da Silva

## CAPÍTULO 4

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES.....43**

Anderson Nascimento Vaz; Kyrleys Pereira Vasconcelos; Edimar Fonseca da Fonseca; Eduardo Nunes Silva; Alano Kapiche Belz; Denise Santos do Amaral

## CAPÍTULO 5

### **FUTURO DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E INSPIRAÇÕES** .....54

Eduardo Nunes Silva; Antônio Carlos de Souza; Fabrícia Nunes de Jesus; Kyrleys Pereira Vasconcelos

## CAPÍTULO 6

### **RITMOS DA SUSTENTABILIDADE E VOZES ANTIRRACISTAS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO PIBID.....64**

Cezar Miguel Santos Junior; Thaís Souza dos Santos

## **CAPÍTULO 7**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: EXPERIÊNCIAS E  
POSSIBILIDADES.....76**

Anderson Nascimento Vaz

## **CAPÍTULO 8**

**HISTÓRIA E TECNOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE  
ESTRATÉGIAS DE BUSCA E FONTES DE INFORMAÇÃO.....88**

Jônatas de Lacerda

## **CAPÍTULO 9**

**O LUGAR DA IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO PSÍQUICA  
INFANTIL.....102**

Maria Angélica de Oliveira da Silva; Michell Pedruzzi Mendes de Araújo

## **CAPÍTULO 10**

**A CRIANÇA COM T21 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO,  
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....121**

Érika Fernanda Xavier da Costa; Michell Pedruzzi Mendes Araújo

## **CAPÍTULO 11**

**MEDIAÇÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATO DE  
EXPERIÊNCIA DE MONITORIA COM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA  
VISUAL.....133**

Eliana Passos da Silveira; Michell Pedruzzi Mendes Araújo

## **CAPÍTULO 12**

**METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA  
CONTEMPORÂNEA.....147**

Ana Naiara Vicente de Góes; Paulo Henrique Gomes da Silva

## **CAPÍTULO 13**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA  
UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.....157**

Joelson Lopes da Paixão

<b>CAPÍTULO 14</b>	
<b>EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E FORMAÇÃO CIDADÃ.....</b>	<b>166</b>
Joelson Lopes da Paixão	
<b>CAPÍTULO 15</b>	
<b>A LEITURA COMO EIXO FORMATIVO E EMANCIPATÓRIO NA ESCOLA PÚBLICA.....</b>	<b>175</b>
Aniuslane Aliny Comissio Silva; Taynan Paz Ribeiro da Silva	
<b>CAPÍTULO 16</b>	
<b>(RE)PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO PARADIGMA TRADICIONAL À UMA ABORDAGEM CRÍTICA.....</b>	<b>183</b>
Lucas Santos de Assis; Natália Luczkiewicz da Silva	
<b>CAPÍTULO 17</b>	
<b>DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS E PROMOVENDO A IGUALDADE: O PAPEL DA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO FEMINISTA.....</b>	<b>198</b>
Gilmar dos Santos Silva; Livia Barbosa Pacheco Souza	
<b>CAPÍTULO 18</b>	
<b>TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>209</b>
Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim	
<b>CAPÍTULO 19</b>	
<b>LINGUÍSTICA TEXTUAL E PRAGMÁTICA: UMA CONVERSA ENTRE TEXTO, CONTEXTO E PRETEXTO.....</b>	<b>221</b>
Marcos André Trindade Da Silva	
<b>CAPÍTULO 20</b>	
<b>TECNOLOGIA ASSISTIVA E DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>228</b>
Telmo Rosa Nogueira	
<b>CAPÍTULO 21</b>	
<b>CURRÍCULO EM DISPUTA: UMA LEITURA CRÍTICA DOS PCN E DA BNCC DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>233</b>
Giovanni Rafael Romano Valladão	

## **CAPÍTULO 22**

**ENSINAR LÍNGUA ADICIONAL – (RE)PENSANDO CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM A PARTIR DE ESTUDOS A STAATS; CHOMSKY; NEWMAN; HOLZMAN; VYGOTSKY E STETSENKO; ARIEVITCH.....250**

Naura Letícia Nascimento Coelho

## **CAPÍTULO 23**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E RESPONSABILIDADE JURÍDICA: PREVENÇÃO, MEDIAÇÃO E PROTEÇÃO DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....261**

Gracielle Almeida de Aguiar

## **CAPÍTULO 24**

**A INSERÇÃO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS COMO INSTRUMENTOS FACILITADORES NA SALA DE AULA.....269**

Emmanuelle Pereira da Silva; Kathia Maria Barros Leite

## **CAPÍTULO 25**

**“DA LATA AO TAMBOR”. PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NA CONFECÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID MÚSICA – UNAERP.....286**

Giordano Del Vecchio dos Santos

## **CAPÍTULO 26**

**DESIGUALDADE E DESPOSSessão EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS A PARTIR DO FILME “QUE HORAS ELA VOLTA?” .....294**

Franciele Del Vecchio dos Santos

**PÓS-FACIO.....306**

**SOBRE OS AUTORES.....307**

**SOBRE OS ORGANIZADORES.....313**

# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: FUNDAMENTOS E TRANSFORMAÇÕES

Júnio Souza dos Santos; Janaína Santana da Costa; Patrícia Cristina Cavalcante  
Kyrleys Pereira Vasconcelos; William Carlos de Sousa; Eduardo Nunes Silva

### INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno social e histórico que expressa, em cada época, as contradições e os projetos de sociedade em disputa. Ela reflete os modos de produção, as formas de organização política e os valores culturais que orientam determinada coletividade. No Brasil, essa relação se evidencia na própria trajetória do sistema educacional, marcado por avanços no acesso e persistentes desigualdades estruturais que limitam a democratização efetiva do conhecimento.

Desde a formação do Estado moderno, a escola foi concebida como instituição central para a coesão social e o desenvolvimento econômico. No entanto, essa função também implicou um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que possibilita o acesso à cultura letrada, reproduz hierarquias sociais e cognitivas. Bourdieu (1998) interpreta a escola como um espaço de reprodução simbólica das desigualdades, no qual o capital cultural é transmitido de forma desigual, favorecendo os grupos dominantes.

Essa leitura se torna especialmente relevante em contextos como o brasileiro, em que as desigualdades econômicas e raciais estruturam o próprio acesso à educação. A escola, longe de ser neutra, participa da manutenção dessas desigualdades, seja por meio de currículos excludentes, seja pela falta de políticas de permanência e valorização docente. Como observa Saviani (2008), a educação não pode ser entendida como causa das transformações sociais, mas como parte das condições que as tornam possíveis.

A partir da década de 1990, a expansão do acesso ao ensino fundamental e médio representou um avanço democrático, mas também evidenciou novos

desafios. O aumento da matrícula não se traduziu em equidade de aprendizagem ou qualidade social do ensino. As reformas educacionais orientadas por organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, introduziram uma lógica de eficiência e desempenho que tensiona o papel social da escola e o trabalho docente.

Nesse contexto, Paulo Freire (1996) oferece uma leitura contra-hegemonica ao compreender a educação como prática de liberdade. Para ele, a escola deve ser espaço de diálogo, consciência crítica e transformação social. A pedagogia freiriana propõe uma ruptura com o ensino bancário e com as estruturas hierárquicas que silenciam a voz dos oprimidos. A educação emancipa quando reconhece o estudante como sujeito histórico e o conhecimento como construção coletiva.

Michael Apple (2006) amplia essa discussão ao afirmar que a educação é campo de disputa política e ideológica. O currículo e as políticas educacionais não são neutros: expressam escolhas que favorecem determinados grupos sociais. Essa perspectiva permite compreender por que as reformas recentes, embora defendam a meritocracia e a qualidade, frequentemente aprofundam desigualdades ao ignorar as condições materiais e simbólicas dos sujeitos.

Autores como Arroyo (2011) e Candau (2012) destacam que a escola é também espaço de encontro entre diferenças. A diversidade cultural, étnica e de gênero deve ser reconhecida como riqueza formativa, e não como obstáculo pedagógico. A inclusão, nesse sentido, não é apenas política de acesso, mas uma ética da convivência. A função social da escola se amplia quando ela se compromete com a dignidade humana e com a justiça social.

Nóvoa (2021) chama atenção para a centralidade do professor nesse processo. A qualidade da educação depende da valorização do trabalho docente, de sua autonomia e de condições adequadas de formação e exercício profissional. A desvalorização e a sobrecarga vividas pelos professores comprometem o papel emancipador da escola e reforçam a lógica tecnocrática. A formação docente, portanto, deve ser entendida como investimento estratégico em cidadania e democracia.

Os relatórios da UNESCO (2022) e da OCDE (2025) convergem ao afirmar que a educação contemporânea enfrenta um duplo desafio: preparar para um mundo em transformação e garantir equidade de oportunidades. As mudanças

tecnológicas, o aumento das desigualdades e a crise ambiental colocam novas exigências à escola. A qualidade educacional passa a depender não apenas de resultados cognitivos, mas da capacidade de promover empatia, pensamento crítico e participação social.

No Brasil, documentos como a LDB nº 9.394/1996 e o PNE (2014–2024) reconhecem a educação como direito social e dever do Estado. Contudo, a efetivação dessas leis ainda encontra limites na falta de financiamento e de políticas integradas de permanência e valorização. A democratização do ensino requer superar a fragmentação entre níveis e modalidades, fortalecendo uma visão sistêmica que integre educação, trabalho e cidadania.

As transformações sociais e culturais recentes também exigem repensar o currículo e as práticas pedagógicas. A escola do século XXI deve articular conhecimento científico e saberes comunitários, promovendo aprendizagens significativas e críticas. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996) e Candau (2012), para quem o conhecimento só tem sentido quando vinculado à vida social e ao exercício da liberdade. Educar é formar sujeitos capazes de intervir no mundo e transformá-lo.

O presente capítulo adota abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, baseada em revisão de obras clássicas e contemporâneas da sociologia e filosofia da educação, bem como em documentos normativos e relatórios internacionais (UNESCO, 2022; OCDE, 2025; PNE, 2014–2024). A metodologia busca articular reflexão teórica e análise documental, com o objetivo de compreender as relações entre educação, desigualdade e transformação social no contexto brasileiro.

O objetivo geral é analisar a educação como fenômeno social e histórico, discutindo sua função na formação cidadã e na democratização do conhecimento. A problematização central indaga: como a escola pode conciliar sua função de reprodução cultural com seu potencial emancipador? A reflexão propõe compreender a educação como espaço de disputa entre interesses hegemônicos e projetos democráticos, reafirmando seu papel político e humanizador na construção de uma sociedade mais justa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A relação entre educação e sociedade tem sido objeto central das ciências humanas, especialmente nas teorias críticas da modernidade. Marx (1983) compreende a educação como parte das superestruturas sociais que refletem as condições materiais de produção. Para o autor, a escola não é neutra: ela participa da manutenção das relações de poder ao difundir valores e ideias que legitimam a dominação de classe. Essa perspectiva inaugura uma compreensão histórica e materialista do papel educativo.

Na tradição marxista, a educação possui dupla dimensão. Por um lado, serve aos interesses do capital, reproduzindo as divisões sociais; por outro, contém potencial emancipador, pois permite a apropriação crítica do conhecimento. A escola, ao oferecer acesso à cultura e à ciência, pode contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe e para a transformação social. Essa tensão entre reprodução e emancipação está presente em toda a teoria crítica da educação.

Bourdieu (1998) aprofunda essa discussão ao desenvolver os conceitos de capital cultural e *habitus*. Para o autor, o sucesso escolar não é apenas resultado de mérito individual, mas de um conjunto de disposições e saberes herdados de forma desigual entre as classes sociais. A escola, ao valorizar o capital cultural dominante, tende a reproduzir as hierarquias existentes. Essa reprodução simbólica legitima as desigualdades, apresentando-as como naturais e meritocráticas.

A partir dessa perspectiva, a escola aparece como instituição de poder e disputa simbólica. Ela pode perpetuar exclusões, mas também abrir possibilidades de resistência. O reconhecimento dessas contradições é fundamental para compreender as desigualdades educacionais no Brasil, onde a origem social, o território e a raça ainda determinam fortemente as trajetórias escolares. O desafio está em transformar a escola em espaço de redistribuição e não de reprodução.

Freire (1996) propõe uma leitura transformadora da educação ao concebê-la como prática de liberdade. Para o autor, ensinar é um ato político que envolve o diálogo e a conscientização. A educação libertadora se opõe à pedagogia bancária, que reduz o aluno a receptor passivo. Em vez disso, propõe uma pedagogia crítica, em que o conhecimento é construído coletivamente a

partir da realidade vivida. Nessa visão, o educador é mediador da emancipação e não apenas transmissor de saberes.

Saviani (2008) dialoga com Freire ao afirmar que a educação é um fenômeno social condicionado pelas relações econômicas, mas dotado de autonomia relativa. Para o autor, a escola tem potencial para contribuir com a transformação da sociedade desde que compreendida dentro de sua função histórica. Sua pedagogia histórico- crítica enfatiza o trabalho educativo como meio de apropriação do saber elaborado e de construção da consciência crítica.

Michael Apple (2006) amplia esse debate ao analisar a educação como espaço de disputa ideológica. O currículo, segundo ele, expressa interesses políticos e econômicos, e não apenas escolhas pedagógicas. A defesa da neutralidade curricular é, para o autor, uma forma de ocultar a hegemonia de determinados grupos. Essa crítica é essencial para compreender as reformas educacionais contemporâneas e os discursos de qualidade que desconsideram a desigualdade de condições.

No Brasil, essas discussões dialogam com autores como Arroyo (2011), que entende a educação como espaço de luta e resistência. Para ele, a escola tem papel central na construção de uma cidadania ativa e no reconhecimento das diferenças culturais. O enfrentamento das desigualdades exige políticas que articulem educação, justiça social e valorização dos sujeitos historicamente marginalizados. A docência, nesse sentido, é prática política e compromisso ético com a vida.

Candau (2012) reforça essa dimensão ética e intercultural da educação. Sua proposta de uma pedagogia da diversidade destaca que a escola deve acolher as diferenças como elemento formativo. A convivência entre culturas e identidades diversas amplia a experiência humana e fortalece o princípio democrático. O diálogo e o respeito tornam-se, assim, fundamentos de uma educação comprometida com os direitos humanos e com a equidade social.

A análise das políticas educacionais recentes revela a tensão entre perspectivas críticas e tecnicistas. A LDB nº 9.394/1996 consolidou princípios democráticos ao garantir a educação como direito de todos e dever do Estado, mas sua implementação ocorreu em meio à expansão do neoliberalismo. A gestão por

resultados e as avaliações em larga escala passaram a orientar as políticas, limitando o espaço para a reflexão pedagógica e o compromisso social da escola.

O PNE (2014–2024) reafirma o compromisso com a universalização da educação básica e a valorização dos profissionais, mas enfrenta entraves financeiros e institucionais. O subfinanciamento crônico e as desigualdades regionais dificultam a concretização das metas. Apesar dos avanços legais, a materialização do direito à educação de qualidade ainda é um desafio, especialmente quando a lógica econômica se sobrepõe ao princípio da equidade.

Nóvoa (2021) adverte que a educação do futuro deve ser repensada à luz da valorização docente e da formação contínua. A inovação pedagógica, segundo ele, depende de condições reais de trabalho e autonomia profissional. O discurso da qualidade só tem sentido quando sustentado por políticas de reconhecimento. Sem professores valorizados e protegidos, a escola não consegue cumprir sua função social de formação cidadã e democrática.

Os relatórios da UNESCO (2022) reforçam essa leitura ao propor um novo contrato social para a educação. A organização defende uma educação humanista, baseada na solidariedade, na equidade e na sustentabilidade. O documento destaca que os sistemas educacionais devem promover justiça cognitiva e bem-estar coletivo, superando modelos que privilegiam a competição. O conhecimento, nessa perspectiva, é bem comum e deve servir ao fortalecimento da democracia.

A OCDE (2025) acrescenta que a qualidade educacional está diretamente ligada à equidade. Os países que investem na formação docente, na inclusão e na redução das desigualdades apresentam melhores resultados de aprendizagem e maior coesão social. No Brasil, os desafios permanecem na implementação de políticas que conciliem desempenho acadêmico e justiça social. A avaliação deve ser instrumento de melhoria, e não de exclusão.

Essas abordagens evidenciam que a educação é simultaneamente reflexo e motor da sociedade. Ao mesmo tempo em que traduz as contradições sociais, ela pode promover emancipação e consciência crítica. O sentido público da escola depende da articulação entre políticas de redistribuição, reconhecimento e valorização da diversidade. A formação cidadã, portanto, é resultado de um projeto coletivo e não de ações isoladas.

A democratização da educação exige compreender que o conhecimento não é mercadoria, mas patrimônio social. Freire (1996) e Saviani (2008) convergem ao afirmar que o direito à educação é o direito de participar da construção do mundo. Essa concepção contrapõe-se à visão instrumental que reduz a escola à preparação para o mercado. Educar é também formar sujeitos capazes de agir com ética, autonomia e responsabilidade social.

O referencial teórico aqui delineado evidencia que a escola é espaço de disputa entre a lógica da reprodução e a utopia da emancipação. A construção de uma educação democrática implica repensar políticas, currículos e práticas que perpetuam a desigualdade. O desafio da contemporaneidade é consolidar uma pedagogia que una rigor teórico e compromisso social, fortalecendo a escola como espaço de liberdade, diálogo e humanização.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A análise das relações entre educação e sociedade revela que a escola é uma das instituições mais tensionadas pelas contradições contemporâneas. O avanço tecnológico, a crise ambiental e a desigualdade econômica reconfiguram o sentido do conhecimento e do trabalho educativo. A educação, antes vista como instrumento de ascensão social, hoje enfrenta o desafio de responder a um mundo cada vez mais fragmentado, competitivo e excludente.

Marx (1983) permite compreender que a estrutura econômica influencia diretamente o funcionamento dos sistemas educacionais. A lógica capitalista transforma a escola em espaço de reprodução das relações de produção, formando sujeitos adaptados às necessidades do mercado. No entanto, a educação também abriga a possibilidade de resistência, quando orientada por um projeto de emancipação humana e crítica social.

Essa ambiguidade atravessa a escola brasileira, que se tornou, ao longo das últimas décadas, mais acessível, porém ainda desigual. O acesso ampliado ao ensino básico e superior não foi acompanhado de condições adequadas de permanência e qualidade. Dados da UNESCO (2022) e da OCDE (2025) apontam que o Brasil ainda enfrenta altos índices de desigualdade educacional, expressos na evasão, na defasagem idade-série e na baixa valorização do magistério.

Sob o ponto de vista sociológico, Bourdieu (1998) explica que a escola reproduz desigualdades ao valorizar determinados capitais culturais em detrimento de outros. Essa lógica se manifesta em currículos pouco sensíveis à diversidade cultural e social dos estudantes. Ao impor padrões de linguagem e comportamento da classe dominante, a escola tende a reforçar exclusões e a mascarar desigualdades sob o discurso do mérito.

Freire (1996) propõe uma ruptura com essa visão tecnocrática e elitista ao defender uma educação dialógica e libertadora. A emancipação do sujeito ocorre quando ele reconhece sua inserção histórica e assume papel ativo na transformação do mundo. Essa perspectiva se opõe à pedagogia da neutralidade e convoca o educador a assumir compromisso ético e político com a realidade social. O diálogo, nesse contexto, é a base de uma aprendizagem humanizadora.

Saviani (2008) complementa essa leitura ao afirmar que a educação deve articular conhecimento científico e realidade social. A escola precisa oferecer instrumentos para compreender o mundo e transformá-lo, e não apenas transmitir informações. A aprendizagem crítica é, portanto, prática social, capaz de aproximar teoria e ação. Essa concepção recoloca a escola como espaço de consciência e de produção de saberes comprometidos com a igualdade.

Autores como Arroyo (2011) e Candau (2012) lembram que a luta por uma educação democrática também envolve o reconhecimento das diferenças. A escola não é apenas lugar de instrução, mas de convivência e formação cidadã. A inclusão de temas como gênero, raça, cultura e direitos humanos amplia a função educativa e redefine o papel do currículo. A justiça educacional passa pela valorização da diversidade e pelo respeito à pluralidade.

O debate contemporâneo sobre qualidade da educação tem sido marcado pela influência de organismos internacionais. A OCDE (2025) destaca que países que conciliam equidade e investimento docente alcançam melhores resultados de aprendizagem. No Brasil, entretanto, as políticas públicas frequentemente priorizam indicadores de desempenho, sem enfrentar os fatores estruturais de exclusão. A qualidade, reduzida a metas, perde seu caráter social.

As políticas nacionais expressas na LDB (1996) e no PNE (2014–2024) representam marcos importantes para a consolidação do direito à educação.

Contudo, sua efetivação depende de condições materiais e políticas. O subfinanciamento, a desigualdade regional e a precarização docente comprometem os avanços previstos. A democratização da escola requer políticas contínuas e inter-setoriais, capazes de articular inclusão, permanência e valorização profissional.

Nóvoa (2021) enfatiza que o futuro da educação está intrinsecamente ligado à valorização do professor. A docência precisa ser reconhecida como atividade intelectual e social, não apenas técnica. A autonomia docente e o investimento na formação são pilares para a construção de uma escola democrática. O cuidado com quem ensina é também o cuidado com a qualidade e o sentido público da educação. A leitura de Apple (2006) reforça que as reformas curriculares e avaliações externas são arenas de disputa política. O currículo reflete visões de mundo e define quais conhecimentos são legítimos. A luta por uma educação democrática exige que o conhecimento seja tratado como bem comum e não como mercadoria. Essa perspectiva recoloca o debate educacional no campo da justiça cognitiva e da cidadania ativa.

As discussões apresentadas demonstram que a educação é campo de permanentes contradições, mas também de possibilidades. Ela reproduz desigualdades quando submissa às lógicas do capital, mas emancipa quando guiada por princípios éticos, críticos e coletivos. A escola pode ser instrumento de libertação se ancorada em um projeto pedagógico que valorize o diálogo, o respeito e a solidariedade. A transformação social, nesse sentido, depende da construção de uma educação verdadeiramente pública, democrática e humanizadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a educação é um campo atravessado por contradições históricas, sociais e políticas. A escola, como instituição social, desempenha papel essencial na formação cidadã e na democratização do conhecimento, mas também pode reproduzir as desigualdades estruturais da sociedade. Essa ambivalência reafirma a necessidade de compreender a educação não como instância neutra, e sim como espaço de disputa entre projetos de poder e de emancipação.

Autores como Marx (1983) e Bourdieu (1998) ajudam a compreender que a escola reflete e reforça as hierarquias sociais quando o acesso e o sucesso es-

colar são determinados pelas condições econômicas e culturais. Entretanto, ao se reconhecer como espaço de resistência, a educação pode subverter a lógica da reprodução e promover a formação crítica dos sujeitos. O conhecimento, nesse sentido, torna-se ferramenta de libertação e instrumento de transformação social.

O pensamento de Freire (1996) e Saviani (2008) permite vislumbrar caminhos para essa transformação ao compreender a educação como prática de liberdade e ação política. Uma escola democrática é aquela que incentiva o diálogo, a reflexão e a solidariedade, formando sujeitos capazes de agir com autonomia e consciência. Essa perspectiva exige romper com a lógica instrumental e tecnicista que reduz o ensino a resultados mensuráveis, devolvendo-lhe o caráter humanizador.

As discussões recentes da UNESCO (2022) e da OCDE (2025) demonstram que o futuro da educação depende da capacidade dos sistemas educacionais de articular qualidade e equidade. A democratização do ensino requer investimento na formação e valorização docente, bem como políticas que garantam o acesso e a permanência de todos os estudantes. A construção de uma escola pública forte, crítica e inclusiva é condição indispensável para o desenvolvimento social e democrático do país.

Conclui-se que a educação, ao mesmo tempo em que reflete as contradições da sociedade, pode ser motor de sua transformação. Reafirmar seu papel emancipador implica defender o direito de todos ao conhecimento, à cultura e à cidadania. A escola do século XXI precisa ser um espaço de diálogo e justiça cognitiva, capaz de formar sujeitos críticos e solidários. Assim, a educação cumpre sua função essencial: contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, democrática e igualitária.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2021. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a glance 2025**: OECD indicators. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 8 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

UNESCO. **Reimaginar juntos os futuros da educação**: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> Acesso em: 8 out. 2025.

## CAPÍTULO 2

# TECNOLOGIAS E CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO: TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E O PAPEL DO EDUCADOR NA ERA DIGITAL

Edimar Fonseca da Fonseca; Cristiano Alves Fontes; Josélia dos Santos Paixão; Emanuella Cruz Barbosa Vieira; José Fábio Vieira Gomes; Eduardo Nunes Silva

### INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais na educação contemporânea representa uma das transformações mais significativas no campo pedagógico e social das últimas décadas. A escola, tradicionalmente associada à transmissão de saberes, vê-se imersa em um novo ecossistema informacional mediado por redes, algoritmos e plataformas digitais. Essa reconfiguração não se limita à introdução de ferramentas, mas implica repensar o próprio sentido do conhecimento, da interação e da aprendizagem em um mundo em constante conexão.

A cultura digital, marcada pela convergência das tecnologias da informação e comunicação, redefine as práticas educativas e os modos de aprender. Kenski (2010) observa que a tecnologia não é apenas um conjunto de recursos, mas um fenômeno social que transforma comportamentos e formas de pensamento. Na escola, isso se traduz em novas linguagens, temporalidades e relações entre professores e estudantes, exigindo um olhar pedagógico capaz de articular criticamente os recursos digitais com a formação humana.

No contexto das redes sociais, plataformas e ambientes virtuais, o conhecimento passa a circular de forma descentralizada e interativa. Moran (2021) enfatiza que a inovação tecnológica somente contribui para a aprendizagem quando acompanhada de intencionalidade pedagógica e reflexão crítica. O uso de dispositivos digitais deve servir à construção de autonomia e colaboração, e não à reprodução de práticas transmissivas, frequentemente associadas à lógica mercadológica da educação mediada por plataformas.

A reflexão sobre a cultura digital também envolve reconhecer o fenômeno da dataficação, isto é, a conversão das interações humanas em dados passíveis de monitoramento e análise. Williamson (2017) argumenta que a educação se tornou um dos campos privilegiados da experimentação algorítmica, com implicações para a governança e a autonomia docente. Tal contexto impõe a necessidade de políticas que garantam a soberania dos dados e a regulação ética do uso de tecnologias no ambiente escolar.

As transformações tecnológicas, ao mesmo tempo em que ampliam o acesso à informação, aprofundam desigualdades sociais e educacionais. Relatórios da UNESCO (2022) e da OCDE (2025) demonstram que a exclusão digital ainda atinge milhões de estudantes, principalmente em países em desenvolvimento. A ausência de infraestrutura adequada, de conectividade estável e de formação digital docente perpetua barreiras históricas ao acesso equitativo ao conhecimento.

A cultura digital, portanto, não é neutra. Ela reflete e produz relações de poder, modos de pensar e formas de controle social. Michel Serres (2012) já apontava que a transição do livro para as telas implicava uma revolução epistemológica, deslocando o saber do espaço fixo da página para o fluxo dinâmico das redes. Essa transformação desafia a escola a equilibrar a fluidez das tecnologias com a solidez da reflexão crítica e da mediação humana.

As novas gerações de estudantes, nascidas em um ambiente permeado por dispositivos digitais, demandam práticas pedagógicas mais interativas e flexíveis. No entanto, como observa Carbonell (2002), a simples modernização tecnológica não garante inovação educacional. O risco está em reproduzir modelos tradicionais com novos aparatos, sem modificar a lógica hierárquica e passiva da aprendizagem. O desafio está em construir uma pedagogia que use a tecnologia para libertar, e não para vigiar.

Nesse cenário, o papel do professor adquire centralidade. O educador é chamado a atuar como mediador crítico entre o mundo digital e o conhecimento. Fiorese (2024) observa que a formação docente deve incluir o domínio técnico das tecnologias, mas também o discernimento ético e pedagógico para utilizá-las de modo significativo. A mediação humanizadora torna-se, assim, o contraponto à automatização dos processos de ensino.

As práticas docentes mediadas por tecnologias precisam considerar também as dimensões emocionais e sociais da aprendizagem. A educação digital não se reduz ao uso de dispositivos, mas envolve vínculos, afetos e interações. Estudos recentes mostram que o excesso de conectividade pode gerar dispersão e superficialidade cognitiva, o que reforça a importância de práticas planejadas e reflexivas que articulem empatia, colaboração e criticidade.

A partir desse panorama, compreende-se que a cultura digital redefine o papel da escola e os modos de produzir conhecimento. A educação precisa preparar os sujeitos para lidar com a incerteza, a velocidade da informação e a necessidade de aprender continuamente. Nesse sentido, a alfabetização digital deve ser vista não apenas como competência técnica, mas como condição para o exercício da cidadania no século XXI.

A metodologia adotada neste capítulo é de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Foram consultadas pesquisas nacionais e internacionais que discutem o uso pedagógico das tecnologias digitais, incluindo relatórios da OCDE (TALIS, 2024) e da UNESCO (2022), além de estudos de autores como Moran (2021), Kenski (2010), Carbonell (2002), Williamson (2017) e Fiorese (2024). A análise busca compreender as implicações éticas, pedagógicas e sociais da cultura digital para o trabalho docente.

O objetivo é analisar criticamente o impacto das tecnologias digitais na educação, destacando tanto suas potencialidades quanto seus riscos. Parte-se do pressuposto de que o uso ético e reflexivo das tecnologias depende da valorização do professor como mediador e da construção de políticas que promovam inclusão e equidade. A problematização central reside na necessidade de equilibrar inovação e humanização, de modo que a tecnologia sirva à emancipação e não à mercantilização da educação.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

As transformações tecnológicas contemporâneas provocam mudanças profundas nos modos de ensinar e aprender. O ambiente digital amplia o acesso à informação, mas também cria novas formas de dependência e controle. A escola, diante disso, é convocada a reinventar-se como espaço de reflexão crítica,

capaz de integrar as tecnologias sem perder sua função formadora e humanizadora. Kenski (2010) observa que a tecnologia redefine o tempo e o espaço educativos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e complexo.

Segundo Moran (2021), a inovação tecnológica deve ser compreendida como meio para fortalecer o protagonismo discente e não como substituto do professor. O uso das tecnologias digitais, quando orientado por intencionalidade pedagógica, potencializa a autonomia e a criatividade dos estudantes. No entanto, o autor adverte que a educação corre o risco de se tornar tecnicista se as ferramentas forem utilizadas sem reflexão crítica e sem diálogo com os objetivos formativos da escola.

Lima *et al.* (2024) analisam que a expansão da educação digital no Brasil, impulsionada pela pandemia, revelou tanto possibilidades quanto contradições. Os autores ressaltam que o discurso da inovação foi muitas vezes instrumentalizado por lógicas mercadológicas, que priorizam eficiência e produtividade em detrimento da formação integral. Conforme destacam:

A retórica da inovação, quando não acompanhada de crítica social, tende a reproduzir desigualdades e naturalizar exclusões. O uso das tecnologias, para ser educativo, precisa estar vinculado à construção coletiva de sentido e à democratização do acesso ao conhecimento. Inovar é humanizar a experiência digital, colocando o sujeito no centro do processo (Lima et al., 2024, p. 9).

Essa reflexão evidencia que a integração das tecnologias à educação deve considerar as condições materiais e simbólicas de cada contexto. Os relatórios TALIS (OCDE, 2024) mostram que professores que recebem formação continuada em tecnologias digitais demonstram maior autoconfiança e engajamento, mas também relatam níveis elevados de sobrecarga. A inovação, portanto, depende da valorização profissional e da criação de ambientes institucionais de apoio à docência.

A *Education at a Glance* (OCDE, 2025) reforça que a desigualdade digital é um obstáculo global à equidade educacional. O acesso a dispositivos e conectividade não garante o aprendizado, pois a mediação pedagógica continua sendo determinante. O relatório afirma:

As tecnologias educacionais só são efetivas quando acompanhadas de políticas de formação docente e de apoio institucional. O papel do professor é insubstituível na promoção da aprendizagem crítica e no combate à superficialidade cognitiva que o excesso de informação pode gerar (OCDE, 2025, p. 46).

Williamson (2017) acrescenta que a expansão das plataformas digitais e da inteligência artificial na educação tem gerado um novo regime de governança algorítmica. As decisões pedagógicas passam a ser influenciadas por métricas e dados, reduzindo a autonomia do professor e a singularidade da aprendizagem. Para o autor, é necessário desenvolver uma pedagogia crítica dos algoritmos, que forme cidadãos conscientes dos mecanismos de vigilância e controle presentes na cultura digital.

A UNESCO (2022) propõe um novo contrato social para a educação, baseado na ética, na sustentabilidade e na colaboração. O relatório enfatiza que as tecnologias devem ser utilizadas para ampliar o diálogo entre culturas, fortalecer a cidadania planetária e reduzir desigualdades. O documento destaca:

A educação digital não deve ser orientada pelo mercado, mas pelos direitos humanos. As tecnologias precisam servir à solidariedade, à paz e à inclusão. O futuro da educação depende de nossa capacidade de criar comunidades de aprendizagem que unam conhecimento, empatia e responsabilidade (UNESCO, 2022, p. 54).

Carbonell (2002) argumenta que inovar pedagogicamente requer superar a lógica da modernização técnica e investir na formação docente reflexiva. A tecnologia, sem projeto político, pode reforçar práticas tradicionais e centralizadoras. Para o autor, a verdadeira inovação nasce da escuta e da criatividade coletiva, onde o professor atua como protagonista na construção de experiências significativas.

Fiorese (2024) amplia essa discussão ao destacar a importância da ética digital e da responsabilidade do educador diante das novas tecnologias. A formação docente deve incluir o desenvolvimento da consciência crítica sobre os impactos sociais, cognitivos e emocionais do uso das mídias. O professor precisa ser mediador e filtro cultural, ajudando os estudantes a navegarem na complexidade informacional sem perder o senso de propósito e de alteridade.

A reflexão sobre a cultura digital também exige compreender a dimensão cognitiva e subjetiva da aprendizagem em rede. Michel Serres (2012) descreve o sujeito contemporâneo como “conectado e disperso”, condicionado pela simultaneidade e pela velocidade. Essa nova forma de relação com o saber desafia a escola a equilibrar fluidez e profundidade, transformando o excesso de estímulos em oportunidade de criação e crítica.

Paiva (1999) lembra que as tecnologias sempre foram mediadoras culturais e que o desafio da educação é garantir que elas ampliem, e não limitem, a capacidade humana de pensar e sentir. O autor defende que a tecnologia deve ser incorporada ao currículo de forma contextualizada, articulando conhecimento técnico e reflexão ética, a fim de formar sujeitos autônomos e participativos na sociedade digital.

Lima *et al.* (2024) reforçam que a inovação educativa só se concretiza quando professores e estudantes constroem conjuntamente práticas inclusivas e dialógicas. O professor é chamado a transitar entre o domínio técnico e a sensibilidade pedagógica, tornando-se referência ética e intelectual. Essa postura exige formação continuada e apoio institucional, como apontam os relatórios da OCDE (2025) e da UNESCO (2022).

Kenski (2010) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que as tecnologias, quando integradas de modo crítico e criativo, transformam o ensino em experiência coletiva e colaborativa. Para a autora:

A tecnologia não substitui o professor, mas amplia suas possibilidades. O desafio é ensinar e aprender com as tecnologias, e não sobre elas. A inovação só é real quando resulta em transformação cultural e no fortalecimento da consciência crítica dos sujeitos (Kenski, 2010, p. 87).

O conjunto das análises evidencia que a cultura digital redefine a função social da escola e a identidade do trabalho docente. As tecnologias podem tanto libertar quanto aprisionar, dependendo das mediações pedagógicas e éticas envolvidas. A tarefa do educador é assegurar que o conhecimento digital contribua para a emancipação, a equidade e a construção de uma educação comprometida com a dignidade humana.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das fontes revela que a integração das tecnologias digitais ao ensino não se traduz automaticamente em inovação pedagógica. Embora os recursos digitais ofereçam novas possibilidades de aprendizagem, seu uso descontextualizado tende a reforçar práticas tradicionais e a lógica do controle. Segundo os relatórios da TALIS (OCDE, 2024), grande parte dos professores ainda utiliza as tecnologias de forma instrumental, com foco na transmissão de conteúdo e na mensuração de resultados, sem promover interação efetiva e construção coletiva de conhecimento.

Os dados da OCDE (2025) indicam que 67% dos docentes brasileiros relatam falta de formação adequada para o uso pedagógico das tecnologias digitais, o que impacta diretamente na qualidade do ensino híbrido e remoto. Essa lacuna formativa é reflexo da ausência de políticas integradas que articulem infraestrutura tecnológica, valorização docente e autonomia pedagógica. A inovação, nesse contexto, só se consolida quando o professor é reconhecido como autor e mediador do processo de aprendizagem.

Lima *et al.* (2024) destacam que o discurso da digitalização muitas vezes mascara processos de precarização e sobrecarga. A promessa de eficiência tecnológica convive com realidades de exaustão e intensificação do trabalho docente. Os autores argumentam que a inovação só é emancipadora quando humaniza o uso das tecnologias e promove condições concretas de diálogo e colaboração entre os sujeitos. Conforme afirmam:

A inovação educativa requer uma ética da presença e do cuidado. Nenhum algoritmo é capaz de substituir o olhar, o gesto e a escuta do professor. As tecnologias podem potencializar a aprendizagem, mas somente quando mediadas por vínculos humanos e orientadas por propósitos pedagógicos. A escola que inova sem diálogo perde sua alma e se converte em simulacro de modernidade (Lima et al., 2024, p. 12).

Fiorese (2024) reforça essa crítica ao observar que a cultura digital, se não for acompanhada de reflexão ética, tende a favorecer a superficialidade e a dispersão. A abundância de informações desafia a atenção e o pensamento crítico dos estudantes, exigindo do professor novas estratégias de mediação. O autor

ressalta que o papel do educador é ensinar a selecionar, interpretar e ressignificar o conhecimento, transformando dados em sabedoria e experiência.

Os relatórios da UNESCO (2022) alertam para o risco da exclusão digital e da ampliação das desigualdades educacionais. Apesar dos avanços no acesso à internet e às ferramentas digitais, as condições de uso permanecem desiguais. A ausência de conectividade em regiões periféricas e o déficit de formação docente comprometem o princípio de equidade. O relatório destaca que:

A inclusão digital é uma questão de justiça social. Garantir o acesso não é suficiente; é preciso assegurar o uso crítico e significativo das tecnologias. A alfabetização digital deve promover empatia, pensamento reflexivo e responsabilidade ética. A educação para o futuro é aquela que une ciência, cultura e solidariedade (UNESCO, 2022, p. 61).

Essa perspectiva amplia o debate para além da dimensão técnica, situando a inovação digital como campo de disputa política e cultural. Williamson (2017) adverte que as plataformas educacionais e os algoritmos de aprendizagem reconfiguram a governança da educação, transformando dados em instrumentos de regulação e vigilância. A lógica da performatividade, expressa em métricas e rankings, ameaça a autonomia pedagógica e a diversidade de práticas docentes.

Moran (2021) e Kenski (2010) propõem uma pedagogia digital centrada na criatividade e na cooperação. Para esses autores, o potencial das tecnologias está na capacidade de criar experiências de aprendizagem colaborativas, em que o estudante assume papel ativo na construção do saber. A cultura digital, quando orientada por valores humanistas, pode transformar a escola em espaço de autoria e de convivência ética, superando a fragmentação informacional que caracteriza o mundo contemporâneo.

A análise dos documentos e estudos evidencia que o maior desafio da cultura digital na educação é a conciliação entre inovação e humanização. A tecnologia pode ser ferramenta de emancipação, mas também instrumento de controle e exclusão. O diferencial reside no modo como é utilizada, nas mediações pedagógicas que a sustentam e nas políticas que a regulam. Como defendem Amaral e Lobo (2022), a inovação deve fortalecer a autonomia docente e a pluralidade cultural, promovendo o diálogo entre saberes e contextos.

Os dados comparativos da OCDE (2025) e da UNESCO (2022) demonstram que países com políticas de formação docente continuada e com foco na equidade digital apresentam melhores índices de satisfação e engajamento escolar. Isso confirma que a inovação depende de uma pedagogia que valorize a experiência humana e não apenas a competência técnica. Fiorese (2024) sintetiza essa visão ao afirmar que o professor é o “elo ético” entre tecnologia e humanidade, responsável por traduzir os meios digitais em aprendizado com sentido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise realizada ao longo deste capítulo evidencia que a incorporação das tecnologias digitais na educação vai muito além da dimensão instrumental. Ela exige uma profunda revisão das práticas pedagógicas e dos sentidos atribuídos ao ato de educar em tempos de conectividade e velocidade informacional. A cultura digital transforma a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e legitimado, desafiando a escola a repensar sua função social e sua capacidade de formar cidadãos críticos e autônomos.

Os documentos analisados — especialmente os relatórios da OCDE (2025), TALIS (2024) e UNESCO (2022) — demonstram que a inovação tecnológica não é sinônimo de qualidade educacional. Quando não acompanhada de políticas de formação docente, de inclusão digital e de valorização profissional, a digitalização tende a reforçar desigualdades históricas e a precarizar o trabalho docente. O avanço tecnológico, portanto, deve ser entendido como oportunidade de transformação, e não como imposição de modelos corporativos de ensino.

Autores como Williamson (2017) e Lima et al. (2024) alertam para os riscos de uma educação orientada por algoritmos e métricas de desempenho. A plataformização da escola introduz novas formas de vigilância e de controle, que ameaçam a autonomia pedagógica e o caráter emancipador do conhecimento. Frente a esse cenário, o papel do professor é reafirmado como mediador ético e crítico, capaz de conduzir o uso das tecnologias com responsabilidade e sensibilidade humana.

Ao mesmo tempo, autores como Moran (2021), Kenski (2010) e Fiorese (2024) destacam o potencial libertador das tecnologias quando integradas a me-

metodologias participativas e colaborativas. O desafio está em construir práticas pedagógicas que aliem inovação e humanização, em que o uso das mídias digitais promova a criação, o diálogo e o pensamento crítico. A tecnologia, nesse sentido, deve servir à aprendizagem significativa e à consolidação de uma cultura de solidariedade e cidadania.

A formação docente é elemento central nesse processo. Investir na formação continuada, na infraestrutura das escolas e em políticas de equidade digital é condição indispensável para que a cultura digital se torne instrumento de justiça educacional. O professor precisa ser valorizado como intelectual público, cuja ação ultrapassa o domínio técnico e abrange o compromisso com a formação integral dos estudantes e com a democratização do acesso ao saber.

Em síntese, as tecnologias digitais devem ser compreendidas como parte de um projeto de educação voltado para o bem comum e para a dignidade humana. A cultura digital, quando orientada por princípios éticos e democráticos, pode contribuir para uma escola mais inclusiva, crítica e criativa. O futuro da educação dependerá, portanto, da capacidade coletiva de equilibrar inovação e humanidade, transformando o potencial tecnológico em ferramenta de emancipação e de transformação social.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana; LOBO, Tiago. **Educação, tecnologia e práticas docentes no século XXI: entre a inovação e o controle**. São Paulo: Cortez, 2022.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FIORESE, Felipe. **Tecnologias, docência e ética digital: desafios da formação docente na era da conectividade**. Curitiba: CRV, 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori; DEUS, Karen Brina Borges de. A educação híbrida como metodologia e sua face mercantilista no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e136240, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236136240vs01>.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papyrus, 2021.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **TALIS 2024 Results: Teachers and Teaching in a Changing World**. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em: 8 out. 2025.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2025: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 8 out. 2025.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação e sociedade: novas mediações culturais**. São Paulo: Loyola, 1999.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 8 out. 2025.

WILLIAMSON, Ben. **Big Data in education: the digital future of learning, policy and practice**. London: SAGE, 2017.

# CAPÍTULO 3

## DIVERSIDADE, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

Michell Pedruzzi Mendes de Araújo; Eduardo Nunes da Silva; Sheila Azevedo Pereira; Jamile Gonçalves Calissi; Kyrleys Pereira Vasconcelos; Sarah Elayne de Freitas Rezende; Edimar Fonseca da Fonseca; Veruska Pedrosa Barreto; Francisco Leilson da Silva

### INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido atravessada por transformações sociais e políticas que colocam no centro do debate o direito à diversidade e à inclusão como dimensões fundamentais da cidadania. A escola, nesse cenário, não é apenas o espaço de transmissão de saberes, mas de reconhecimento das diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e de classe. Essa compreensão amplia o papel da instituição educativa, tornando-a lugar de enfrentamento das desigualdades e de afirmação dos direitos humanos como princípio formativo e social (Freire, 1996).

De acordo com Arroyo (2011), a defesa da diversidade na educação implica reconhecer que o conhecimento e a cultura escolar historicamente foram marcados por exclusões. A valorização das experiências dos sujeitos, suas trajetórias e identidades torna-se elemento central para a consolidação de uma educação emancipatória.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Constituição Federal de 1988 estabeleceram as bases normativas para uma educação voltada à igualdade e à dignidade humana. Posteriormente, a LDB n.º 9.394/1996 consolidou o direito à educação como um dever do Estado e um meio para a construção de uma sociedade mais justa. Esses dispositivos foram complementados por políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que incorporaram a promoção da diversidade como eixo estruturante. Para Candau (2008), educar em direitos humanos é promover a capacidade de conviver, dialogar e reconhecer o outro em sua singularidade. Isso exige da escola uma postura crítica e reflexiva diante

das desigualdades sociais, raciais e culturais. A autora defende uma pedagogia intercultural que questione padrões hegemônicos e valorize o pluralismo como princípio formativo. Tal perspectiva reforça o caráter ético e político da educação comprometida com a democracia.

A UNESCO (2019) destaca que a diversidade cultural deve ser compreendida como patrimônio da humanidade, e sua valorização nas escolas é condição para a construção da paz e do desenvolvimento sustentável. Em consonância com essa visão, a educação em direitos humanos propõe formar sujeitos conscientes de sua responsabilidade social e preparados para atuar em contextos de pluralidade. A escola, assim, torna-se espaço de diálogo e de mediação entre diferenças.

A pedagogia freiriana oferece uma base teórica sólida para compreender a relação entre diversidade e emancipação. Freire (1996) enfatiza que ensinar é um ato político e que não há neutralidade na prática educativa. Educar para o respeito às diferenças é um processo que envolve reconhecer o outro como sujeito de saberes e de direitos, numa pedagogia da escuta e da transformação. Essa concepção rompe com modelos autoritários e verticalizados de ensino.

Segundo Gomes (2017), as políticas educacionais brasileiras avançaram na incorporação da diversidade como princípio legal, mas ainda enfrentam barreiras estruturais para sua efetivação. O racismo institucional, a desigualdade de gênero e a exclusão de grupos vulneráveis continuam a limitar o direito à educação de qualidade. Assim, o compromisso com os direitos humanos requer uma ação intencional das escolas na desconstrução de estigmas e preconceitos.

Cavaliere (2020) argumenta que o currículo escolar é um campo de disputa simbólica e política, onde se define quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem à margem. Nesse sentido, o currículo pode ser instrumento tanto de exclusão quanto de emancipação. Reorganizar os conteúdos e práticas de ensino sob a ótica dos direitos humanos é condição para uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

A formação docente, conforme Perrenoud (1999), é elemento determinante para consolidar práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. O autor enfatiza que as competências profissionais do professor devem incluir a capacidade de lidar com contextos multiculturais, promovendo aprendizagens significativas e

inclusivas. Isso implica também uma formação ética, voltada ao reconhecimento do outro e à mediação de conflitos em sala de aula.

As transformações do mundo contemporâneo impõem novos desafios à educação. As desigualdades sociais, os fluxos migratórios, as crises ambientais e as novas tecnologias reconfiguram as relações humanas e exigem que a escola assuma uma postura ativa na defesa dos direitos humanos. A educação, nesse contexto, deve preparar cidadãos capazes de pensar criticamente e agir coletivamente para enfrentar as injustiças e desigualdades persistentes (UNESCO, 2022).

A metodologia utilizada para a elaboração deste capítulo baseia-se em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, voltada à análise crítica de produções teóricas, documentos oficiais e marcos normativos que tratam da diversidade, da inclusão e da educação em direitos humanos. Foram consultadas obras clássicas e contemporâneas de autores como Paulo Freire, Vera Candau, Miguel Arroyo, Nilma Lino Gomes, Philippe Perrenoud e Ana Maria Cavaliere, além de diretrizes institucionais como a LDB (1996), a BNCC (2017), o PNE (2014–2024) e relatórios da UNESCO (2019; 2022). Essa base teórica permitiu compreender como a valorização da diversidade se articula à efetivação dos direitos humanos no campo educacional brasileiro.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma análise interpretativa e descritiva das fontes selecionadas, buscando identificar as principais abordagens e desafios relacionados à implementação de políticas e práticas pedagógicas equitativas. A escolha pela revisão bibliográfica justifica-se pela relevância de compreender o fenômeno educativo a partir de referenciais teóricos já consolidados, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel da escola e da formação docente na construção de uma cultura de respeito, diálogo e justiça social. Essa abordagem possibilitou a elaboração de uma síntese coerente entre teoria e prática, situando a educação em direitos humanos como eixo estruturante da formação cidadã.

Portanto, discutir diversidade, inclusão e direitos humanos na educação é reafirmar o papel social da escola como espaço de formação integral, ética e democrática. Essa tarefa requer o compromisso de educadores, gestores e estudantes na construção de uma cultura de paz, solidariedade e respeito mútuo. É nesse horizonte que a educação se torna, como defende Freire (1996), prática de liberdade e instrumento de transformação social.

## **EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS**

A educação, compreendida como direito social e instrumento de emancipação, ocupa papel central na efetivação dos direitos humanos. Ao assumir a diversidade como princípio, o campo educacional amplia sua função para além da formação técnica ou cognitiva, passando a envolver dimensões éticas, culturais e políticas. A escola, nesse sentido, deve ser entendida como um espaço de construção coletiva, no qual o respeito às diferenças se converte em fundamento da convivência democrática e da cidadania ativa (Freire, 1996).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) afirmam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa formulação revela a indissociabilidade entre educação e direitos humanos, uma vez que a formação cidadã pressupõe a vivência da igualdade e do respeito. De acordo com Candau (2008), educar em direitos humanos é educar para o reconhecimento do outro, para a empatia e para a solidariedade.

As políticas públicas brasileiras vêm incorporando a diversidade como eixo estruturante das práticas educacionais. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014– 2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam a necessidade de promover uma educação que valorize as múltiplas identidades dos sujeitos. Segundo a BNCC (Brasil, 2017), a formação integral dos estudantes implica o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e culturais que permitam o convívio e o diálogo em uma sociedade plural.

A educação em direitos humanos propõe-se a formar sujeitos de direitos, comprometidos com a transformação da sociedade. Ela busca desenvolver uma prática educativa que estimule o diálogo, a solidariedade e o reconhecimento das diferenças, tendo como base o respeito à dignidade humana e a valorização da diversidade cultural. (Candau, 2008, p. 51)

No âmbito internacional, a UNESCO (2019) defende que a educação deve ser compreendida como direito humano fundamental e condição para o exercício de todos os demais direitos. O documento “Educação 2030: Marco de Ação” propõe uma abordagem inclusiva e equitativa, na qual a diversidade cultural é reconhecida como riqueza social e não como problema a ser superado. Tal pers-

pectiva reforça o compromisso global com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que trata da educação de qualidade para todos.

De acordo com Arroyo (2011), a defesa da diversidade exige um olhar crítico sobre a forma como a escola reproduz desigualdades históricas. Currículos eurocêntricos e práticas homogêneas ainda perpetuam exclusões e silenciam identidades subalternizadas. Assim, reconhecer a pluralidade cultural e epistemológica dos sujeitos é condição para que a escola se torne um espaço realmente democrático e acolhedor, no qual as diferenças não sejam negadas, mas potencializadas como fonte de aprendizado coletivo.

A diversidade, nesse sentido, não se limita às diferenças étnico-raciais ou de gênero, mas envolve distintas formas de ser e de existir. Para Gomes (2017), ela representa um princípio político que orienta a construção de uma educação pautada pela justiça social. O reconhecimento das identidades plurais rompe com a ideia de neutralidade e desafia a escola a repensar suas práticas. Essa abordagem exige metodologias participativas, currículos flexíveis e a valorização dos saberes locais e comunitários.

Freire (1996) reforça que a educação democrática deve partir da realidade concreta dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e culturais. Para o autor, a humanização do ensino está na capacidade de transformar o aprendizado em experiência de libertação e diálogo. Ensinar para a diversidade é também ensinar para a responsabilidade social e para o compromisso ético com o outro. Trata-se de uma pedagogia da escuta, que recusa a imposição e acolhe a diferença como ponto de partida do conhecimento.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ninguém nasce educado, e ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (Freire, 1996, p. 25)

A articulação entre diversidade e direitos humanos se expressa na própria função social da escola. Cavaliere (2020) observa que o espaço escolar deve ser o primeiro ambiente de vivência democrática, em que as relações interpessoais sejam orientadas pelo respeito e pela justiça. Isso implica superar práticas

autoritárias, discriminações veladas e mecanismos de exclusão. A escola deve tornar-se um microcosmo da sociedade que queremos construir: plural, equitativa e solidária.

Nesse processo, a atuação docente é determinante. Perrenoud (1999) defende que o professor contemporâneo precisa desenvolver competências para atuar em contextos marcados pela diferença, promovendo aprendizagens significativas e inclusivas. A diversidade deve ser incorporada como valor e não como obstáculo. Assim, a formação docente deve incluir reflexões sobre preconceitos, relações de poder e direitos humanos, possibilitando práticas pedagógicas mais éticas e dialógicas.

A implementação efetiva de uma educação pautada nos direitos humanos requer, portanto, o fortalecimento das políticas de equidade e o compromisso institucional das escolas. Segundo a UNESCO (2022), a educação para a cidadania global deve capacitar os estudantes a agirem com responsabilidade e empatia diante dos desafios coletivos, como o racismo, a intolerância e a desigualdade. Isso demanda uma abordagem curricular integrada, na qual os direitos humanos estejam presentes em todas as áreas do conhecimento.

Assim, a educação em direitos humanos, quando articulada à diversidade, promove uma cultura de paz e de reconhecimento mútuo. Ela forma sujeitos críticos, sensíveis às injustiças e capazes de transformar o espaço escolar e social. A escola, enquanto instância pública e plural, torna-se o terreno fértil para o florescimento da solidariedade, da igualdade e da justiça. Nesse horizonte, a educação reafirma sua vocação ética: formar cidadãos que reconhecem no outro o fundamento da própria humanidade.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO E A EQUIDADE**

As políticas públicas de educação no Brasil expressam o esforço de garantir o direito à diversidade e à equidade como princípios orientadores do sistema educacional. A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 consolidam a educação como dever do Estado e direito de todos, reconhecendo-a como instrumento de justiça social. Esse marco legal fundamenta a criação de políticas

voltadas à inclusão e ao combate das desigualdades, buscando assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar para todos os estudantes (Brasil, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) define metas que tratam da superação das desigualdades e do fortalecimento de políticas afirmativas, reforçando o compromisso com grupos historicamente excluídos. Entre suas diretrizes estão a universalização do ensino obrigatório, a valorização da diversidade e a redução das desigualdades educacionais. Candau (2008) observa que a consolidação de uma política de educação inclusiva requer um projeto pedagógico comprometido com a dignidade e a participação de todos os sujeitos no processo educativo.

A BNCC (Brasil, 2017) também insere a diversidade como eixo formativo essencial, propondo competências socioemocionais, éticas e culturais que sustentam a convivência democrática. Essa base normativa reconhece a escola como espaço de mediação social e construção da cidadania. No entanto, a efetividade dessas políticas depende da formação docente e do compromisso institucional das redes de ensino. Para Perrenoud (1999), o professor deve ser agente de transformação, capaz de construir práticas pedagógicas que traduzam as políticas em experiências concretas de inclusão e respeito.

Arroyo (2011) salienta que as políticas de equidade só ganham sentido quando se convertem em práticas cotidianas. O autor argumenta que não basta garantir o direito formal à educação; é preciso transformar o modo como as escolas se organizam e como o currículo é construído. A equidade, nesse sentido, exige que as diferenças sejam reconhecidas e acolhidas, não como desvio, mas como expressão legítima da pluralidade humana. Isso implica rever o papel da escola na reprodução das desigualdades e na naturalização de exclusões históricas.

As políticas educacionais só se tornam democráticas quando se concretizam em práticas pedagógicas que assegurem a todos os sujeitos o direito de aprender e de se reconhecer na escola. A efetivação dos direitos humanos depende da capacidade das instituições educativas de transformar o discurso em ação, promovendo a inclusão como princípio e prática cotidiana. (Gomes, 2017, p. 43)

A perspectiva freiriana reforça a importância de uma educação dialógica e crítica para a construção de uma escola democrática. Freire (1996) defende

que o compromisso político do educador é com a libertação, e não com a domesticação. Assim, o diálogo se torna prática fundamental para promover o respeito e o reconhecimento mútuo. Nesse horizonte, a escola precisa deixar de ser um espaço de reprodução de valores dominantes para tornar-se um campo de emancipação e produção de saberes plurais.

A UNESCO (2022) destaca que a construção de políticas educacionais inclusivas exige articulação entre diferentes esferas governamentais e participação social. A gestão democrática e a formação continuada de professores são estratégias indispensáveis para consolidar ambientes educacionais que respeitem a diversidade. Essas políticas, quando implementadas de forma coerente, contribuem para reduzir a desigualdade e fortalecer o sentimento de pertencimento entre os estudantes.

Cavaliere (2020) complementa que a inclusão e a equidade não se realizam apenas por decretos, mas pela prática cotidiana das escolas. A cultura escolar deve refletir os princípios dos direitos humanos em suas relações interpessoais, na gestão e na organização curricular. Assim, educar para a equidade é promover o acesso igualitário às oportunidades e ao reconhecimento. A escola, ao vivenciar a diversidade como valor ético, consolida-se como espaço de formação de sujeitos autônomos, solidários e comprometidos com a transformação social.

## **O PAPEL DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS**

A formação docente é um dos pilares para a efetivação de uma educação comprometida com a diversidade e os direitos humanos. O professor atua como mediador entre o conhecimento e a experiência social, sendo responsável por criar condições de aprendizagem que valorizem o respeito e a convivência democrática. Para Freire (1996), o educador é um sujeito político, cuja prática não é neutra, mas orientada por valores e escolhas éticas que determinam o tipo de sociedade que se deseja construir.

Perrenoud (1999) argumenta que as competências profissionais do professor precisam incluir a capacidade de lidar com contextos marcados pela diferen-

ça. A docência, nesse sentido, exige sensibilidade cultural e preparo para a mediação de conflitos. A formação para os direitos humanos deve, portanto, oferecer instrumentos teóricos e práticos que auxiliem o educador a promover a escuta, o diálogo e a solidariedade como fundamentos pedagógicos. Ensinar é também aprender a conviver com o outro e a reconhecer sua dignidade.

Candau (2008) ressalta que a formação docente deve articular conhecimento, reflexão e compromisso social. Isso significa formar professores capazes de identificar as desigualdades e agir para superá-las. A educação em direitos humanos, quando incorporada à prática pedagógica, transforma a sala de aula em espaço de cidadania. Essa dimensão formativa se manifesta tanto na escolha dos conteúdos quanto na forma como o professor se relaciona com os estudantes e com o conhecimento.

O papel do educador é o de estimular a curiosidade crítica, a reflexão ética e a autonomia dos educandos. Não há docência sem discência, assim como não há ensino verdadeiro sem aprendizado compartilhado. O professor precisa estar aberto ao diálogo, disposto a aprender com os alunos e com a realidade, numa prática que recuse a arrogância e valorize o encontro humano. (Freire, 1996, p. 79)

A construção de uma cultura escolar democrática depende do compromisso do professor com a justiça e a igualdade. Arroyo (2011) destaca que o educador deve compreender que sua atuação é parte de um processo social mais amplo, no qual a escola desempenha papel estratégico na redução das desigualdades. Ser professor, portanto, é assumir uma responsabilidade política: contribuir para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

Cavaliere (2020) acrescenta que o desenvolvimento profissional docente precisa ser contínuo e reflexivo, articulando teoria e prática. A formação inicial, muitas vezes, não prepara o educador para lidar com as tensões e as demandas da diversidade cultural nas escolas. A formação continuada surge, então, como espaço de atualização e reconstrução de saberes, permitindo que o professor repense suas práticas à luz de novos desafios sociais, tecnológicos e éticos.

Segundo a UNESCO (2019), o professor é o principal agente de transformação no processo de construção de uma cultura de paz. Sua atuação deve

estimular o pensamento crítico, a empatia e a cooperação entre os estudantes. Essa missão exige uma formação integral, que contemple não apenas aspectos técnicos, mas também humanísticos e ético-políticos. Assim, o ensino se converte em uma prática de cidadania e de defesa dos direitos fundamentais.

A BNCC (Brasil, 2017) reconhece a importância do professor como mediador e orientador do desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa perspectiva, a docência envolve promover aprendizagens significativas que integrem saberes cognitivos e socioemocionais. O educador deve ser exemplo de respeito, justiça e solidariedade, pois seu comportamento cotidiano é uma das principais formas de aprendizagem ética dos alunos. Ensinar, portanto, é também testemunhar valores.

Em consonância com Gomes (2017), o papel do professor na promoção dos direitos humanos ultrapassa a sala de aula: ele é formador de consciências e agente de mudança social. A valorização da diversidade, a luta contra o preconceito e a prática do diálogo são expressões concretas de uma docência comprometida com a emancipação. Nesse horizonte, o educador torna-se sujeito transformador, capaz de fazer da educação um exercício permanente de liberdade e humanização.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de professores**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação e democracia: políticas e práticas escolares**. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Educação 2030: marco de ação para a implementação do ODS 4**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 8 out. 2025.

UNESCO. **Reimaginar juntos os futuros da educação: um novo contrato social para a educação**. Brasília: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 8 out. 2025.

## CAPÍTULO 4

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Anderson Nascimento Vaz; Kyrleys Pereira Vasconcelos; Edimar Fonseca da Fonseca;  
Eduardo Nunes Silva; Alano Kapiche Belz; Denise Santos do Amaral

### INTRODUÇÃO

As transformações culturais, tecnológicas e sociais das últimas décadas têm exigido uma profunda reconfiguração dos modos de ensinar e aprender. A emergência da cultura digital, a ampliação do acesso à informação e as novas formas de interação desafiam a escola a superar o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos. Nesse cenário, as práticas pedagógicas inovadoras se consolidam como resposta aos desafios de uma educação mais participativa, criativa e significativa.

A inovação pedagógica não deve ser compreendida apenas como introdução de tecnologias no processo educativo, mas como uma mudança paradigmática na forma de conceber o conhecimento e o papel do sujeito que aprende. Conforme aponta a BNCC (Brasil, 2021), a escola contemporânea precisa desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e éticas, preparando o estudante para atuar de forma crítica e responsável em uma sociedade em constante transformação.

Relatórios recentes da OCDE (2025) e da pesquisa TALIS (2024) reforçam que a inovação educacional está fortemente associada à valorização docente e ao fortalecimento da autonomia pedagógica. Os países que investem na formação contínua de professores e na criação de ambientes colaborativos de aprendizagem tendem a alcançar melhores resultados educacionais. Esses documentos também ressaltam que as inovações eficazes são aquelas sustentadas por políticas públicas e não apenas por iniciativas individuais.

Segundo Lima *et al.* (2024), o debate sobre inovação no Brasil foi intensificado após a pandemia, quando o ensino remoto revelou tanto o potencial quanto

os limites da digitalização da educação. As experiências vividas nesse período evidenciaram a importância da mediação docente e da intencionalidade pedagógica no uso das tecnologias. A aprendizagem digital, quando não acompanhada de reflexão crítica, tende a reproduzir as desigualdades existentes e a esvaziar o sentido formativo da escola.

Vidal (2015) observa que o discurso sobre inovação muitas vezes é apropriado por políticas de racionalização e controle. A adoção de práticas tecnológicas sem base epistemológica crítica pode reduzir a educação a mera adaptação ao mercado, esvaziando seu caráter emancipador. Nesse sentido, pensar a inovação implica questionar suas finalidades e assegurar que o processo educativo permaneça comprometido com a formação humana integral e com o direito à aprendizagem.

O estudo de Scalixto et al. (2022) sobre práticas inovadoras na educação infantil evidencia que a inovação pedagógica se materializa nas interações, nas experiências e nas relações de afeto. As tecnologias digitais, quando integradas a contextos de aprendizagem colaborativa e criativa, podem potencializar a expressão e a curiosidade das crianças. Essa perspectiva amplia a compreensão de inovação para além da técnica, incorporando dimensões culturais, sociais e éticas do processo educativo.

As metodologias ativas, amplamente discutidas por autores como Bacich e Moran, ganham força nesse contexto como instrumentos de transformação pedagógica. Elas valorizam o protagonismo do estudante, a aprendizagem baseada em problemas e a construção coletiva do conhecimento. Tais abordagens, ao deslocarem o foco do ensino para a aprendizagem, promovem um ensino mais inclusivo, dinâmico e contextualizado, em sintonia com as demandas do século XXI.

A inovação pedagógica também pressupõe repensar o papel do professor. Nóvoa e Alvim (2021) argumentam que o educador precisa ser visto como pesquisador e criador, capaz de articular saberes teóricos e práticos na construção de novas formas de ensinar. Essa concepção rompe com a ideia de docência como execução de tarefas e afirma o professor como sujeito de conhecimento, protagonista da reinvenção do espaço escolar.

Os desafios da inovação não se limitam à sala de aula, mas envolvem a cultura institucional da escola e suas condições materiais. A ausência de infraestrutura tecnológica adequada e a sobrecarga de trabalho docente dificultam a implementação de práticas criativas e colaborativas. A superação desses entraves requer políticas integradas que unam formação, investimento e gestão democrática do trabalho escolar, como propõem os relatórios internacionais da UNESCO (2022).

A escola inovadora, portanto, é aquela que compreende a aprendizagem como processo ativo, social e emancipador. Ela valoriza a diversidade, o diálogo e a construção de sentido, tornando o conhecimento um instrumento de transformação pessoal e coletiva. Inovar é criar oportunidades de experimentação e de partilha, onde o erro e a dúvida se tornam parte do percurso educativo e não ameaças à avaliação. O presente capítulo adota abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, fundamentada na análise de documentos oficiais (BNCC, OCDE, TALIS) e em autores contemporâneos que discutem inovação, tecnologia e docência. A metodologia envolve leitura crítica e comparativa das fontes, buscando compreender a relação entre inovação, práticas pedagógicas e políticas educacionais no contexto brasileiro. O objetivo geral é analisar as práticas pedagógicas inovadoras como instrumentos de ressignificação da escola e de fortalecimento da aprendizagem significativa. A problematização central investiga como a inovação pode contribuir para a democratização do conhecimento e a valorização docente em um cenário de intensas transformações tecnológicas e sociais. O capítulo busca refletir sobre as condições concretas e simbólicas que tornam possível a inovação educativa como prática emancipadora.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

As práticas pedagógicas inovadoras se consolidam no cenário educacional contemporâneo como resposta às transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam a escola. A integração das tecnologias digitais e a reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem exigem novos modos de pensar a ação docente. Conforme a BNCC (Brasil, 2021), o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e éticas deve estar no centro

das práticas escolares, orientando o educador para o protagonismo discente e a aprendizagem significativa.

Entretanto, a inovação pedagógica não se resume à incorporação de ferramentas tecnológicas. Como destaca Vidal (2015), a inovação precisa ser compreendida como um processo social e político que redefine o papel do professor e as finalidades da educação. Para a autora, a lógica de mercado tem esvaziado o sentido crítico das práticas escolares, e o desafio está em resgatar o caráter humanizador da docência.

A inovação que se converte em sinônimo de eficiência e produtividade perde sua dimensão ética. Ela se transforma em instrumento de controle e padronização das práticas. A verdadeira inovação é aquela que nasce do diálogo entre sujeitos e contextos, que reconhece o saber docente como criador e o estudante como sujeito histórico do processo educativo (Vidal, 2015, p. 74).

Lima *et al.* (2024) reforçam essa leitura ao analisarem as contradições do discurso sobre inovação no pós-pandemia. Para os autores, o avanço das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de ensino, mas também evidenciou desigualdades e precariedades estruturais. Eles defendem que a inovação não deve ser vista como uma panaceia, mas como processo crítico e coletivo.

A inovação educativa requer tempo, reflexão e diálogo. Ela não se constrói em laboratórios isolados, mas na tessitura do cotidiano escolar. Exige do professor escuta sensível, intencionalidade e coragem para experimentar, errar e recomeçar. O uso das tecnologias, sem essa mediação humana, reforça práticas excludentes e distancia o aluno do sentido da aprendizagem (Lima et al., 2024, p. 8).

Essa concepção situa o professor no centro das transformações educacionais, atribuindo-lhe o papel de mediador reflexivo. Amaral e Lobo (2022) apontam que a inovação pedagógica depende de condições institucionais que favoreçam a autonomia docente e o trabalho colaborativo. Segundo os autores, a escola precisa ser entendida como espaço de construção coletiva de conhecimento, e não como simples executora de políticas externas. Eles afirmam:

A inovação nasce da partilha e da escuta, e não da imposição de modelos. Quando o professor é reconhecido como autor, a escola se torna território de criação e de transformação. A cultura da inovação é inseparável da valorização da docência e da democratização do trabalho pedagógico (Amaral; Lobo, 2022, p. 19).

As metodologias ativas surgem, nesse contexto, como ferramentas para promover aprendizagens mais significativas. Fiorese (2021) observa que essas práticas, quando bem estruturadas, estimulam a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração. Contudo, ele adverte que a inovação perde sua potência quando desvinculada da intencionalidade pedagógica.

A metodologia ativa não é um fim em si mesma. Ela ganha sentido quando provoca o aluno a pensar, investigar e agir sobre o mundo. Sem propósito educativo, a inovação se converte em técnica vazia, incapaz de gerar transformação social (Fiorese, 2021, p. 27).

A relação entre inovação e docência envolve, portanto, um debate ético sobre o papel social da escola. Vidal (2015) argumenta que a educação é um campo de disputa simbólica entre projetos hegemônicos e emancipatórios. A inovação pode tanto reproduzir a lógica neoliberal quanto fortalecê-la como espaço de resistência. Essa ambiguidade exige reflexão constante sobre o que significa ensinar e aprender em tempos de incerteza.

Scalixto et al. (2022) contribuem com uma perspectiva mais experiencial, destacando o potencial das tecnologias digitais imersivas para a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e sensoriais. Eles defendem que a tecnologia deve ser compreendida como meio de expressão e de invenção pedagógica, e não como substituta do vínculo humano. Conforme descrevem:

As tecnologias digitais, quando utilizadas de modo crítico, podem ampliar as formas de comunicação, expressão e imaginação. Mas o aprendizado só ocorre quando o professor media, orienta e provoca o aluno a refletir sobre o sentido da experiência. A inovação acontece na relação entre sujeitos, não nas máquinas (Scalixto et al., 2022, p. 11).

Essa compreensão ressoa com os dados da OCDE (2025) e da TALIS (2024), que indicam que professores com maior autonomia para criar e experimentar apresentam níveis mais altos de engajamento e eficácia pedagógica. A inovação, portanto, depende menos de infraestrutura e mais de condições simbólicas e políticas que reconheçam a criatividade docente como elemento essencial da qualidade educacional.

Amaral e Lobo (2022) também chamam atenção para o papel das instituições formadoras na consolidação da cultura da inovação. A formação docente

precisa ultrapassar a dimensão técnica e se abrir à pesquisa, à experimentação e à reflexão crítica sobre a prática. Para os autores:

Formar professores inovadores é investir em sujeitos que compreendem o conhecimento como prática social. A formação inicial e continuada deve estimular o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a capacidade de reconstruir a escola a partir de seus próprios desafios (Amaral; Lobo, 2022, p. 23).

As diretrizes da BNCC (Brasil, 2021) e os relatórios da UNESCO (2022) reforçam a importância da criatividade e da colaboração como competências centrais para o século XXI. No entanto, Lima et al. (2024) alertam que a adoção de modelos padronizados de inovação pode comprometer a autonomia pedagógica. A escola precisa equilibrar orientações curriculares com liberdade de experimentação e respeito ao contexto sociocultural.

Fiorese (2021) argumenta que a inovação só se consolida em ambientes que valorizam o erro como oportunidade de aprendizagem. O autor critica a cultura da performatividade e da mensuração excessiva, que sufoca a criatividade e reduz o trabalho docente à execução de tarefas. Essa crítica dialoga com Vidal (2015), para quem o processo educativo deve ser espaço de construção coletiva, e não de produtividade individualizada.

Scalixto *et al.* (2022) destacam ainda que a inovação genuína é aquela que promove inclusão e equidade. A democratização do acesso às tecnologias é condição necessária, mas não suficiente. É preciso garantir que essas ferramentas sejam apropriadas criticamente, de modo a reduzir desigualdades e ampliar a participação de todos no processo educativo. Essa perspectiva aproxima a inovação pedagógica de um projeto ético e social.

O conjunto das leituras evidencia que as práticas pedagógicas inovadoras constituem um campo de disputas simbólicas e políticas. Elas não se limitam a técnicas, mas expressam visões de mundo e projetos de sociedade. Quando orientadas pela ética da solidariedade e pelo compromisso com a dignidade humana, tornam-se ferramentas de transformação social. A inovação, assim compreendida, é um ato político que reafirma o papel da escola como espaço de criação, diálogo e emancipação.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das produções teóricas e documentais revela que a inovação pedagógica, embora amplamente difundida nos discursos educacionais, ainda enfrenta contradições estruturais que limitam sua efetivação. Os dados da OCDE (2025) indicam que o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais é crescente, mas desigualmente distribuído entre redes públicas e privadas. Essa desigualdade reflete disparidades de investimento, infraestrutura e formação docente, confirmando que inovar requer condições materiais e políticas, e não apenas vontade individual.

Os relatórios da TALIS (2024) reforçam que a valorização e a autonomia dos professores são fatores decisivos para a consolidação de práticas inovadoras. Em sistemas educacionais onde os docentes têm tempo para planejamento e espaços de colaboração, há maior engajamento estudantil e satisfação profissional. Essa constatação converge com Amaral e Lobo (2022), para quem a inovação pedagógica só se sustenta em uma cultura escolar que reconhece o professor como pesquisador e criador, e não como mero executor de orientações curriculares.

A discussão apresentada por Lima et al. (2024) mostra que a pandemia expôs a fragilidade das políticas educacionais baseadas em soluções tecnológicas imediatistas. Embora o ensino remoto tenha ampliado o uso de recursos digitais, também evidenciou o isolamento docente e a falta de preparo institucional. Os autores alertam que a inovação deve ser compreendida como processo coletivo, sustentado por intencionalidade pedagógica e reflexão crítica. Eles afirmam que:

A inovação não é resultado de imposições externas, mas de um movimento interno à escola, no qual professores e estudantes constroem juntos novas formas de ensinar e aprender. É preciso tempo, diálogo e escuta para que a criatividade floresça. O professor inovador não é aquele que domina todos os recursos, mas aquele que os resignifica a partir de sua prática e da realidade dos alunos (Lima et al., 2024, p. 10).

Essa visão reforça a importância do protagonismo docente na reinvenção das práticas escolares. Fiorese (2021) complementa que as metodologias ativas só se tornam eficazes quando articuladas ao contexto sociocultural e aos objetivos formativos da escola. O autor observa que muitas iniciativas de inovação

fracassam por reproduzirem lógicas empresariais e competitivas, distantes das necessidades reais dos estudantes e das comunidades escolares.

Scalixto *et al.* (2022) destacam que a inovação tecnológica só adquire sentido pedagógico quando mediada por vínculos humanos e afetivos. A tecnologia, isoladamente, não produz transformação; ela se torna significativa quando utilizada como ferramenta de escuta e expressão. Essa perspectiva dialoga com a proposta da UNESCO (2022), que defende uma inovação orientada à sustentabilidade, à inclusão e à cidadania global, articulando ciência, ética e sensibilidade.

Os dados empíricos e as análises teóricas convergem ao indicar que a inovação educacional precisa ser compreendida como política pública e prática social. A BNCC (Brasil, 2021) estabeleceu competências gerais que valorizam o pensamento crítico e a criatividade, mas sua implementação esbarra na sobrecarga de trabalho e nas condições precárias de muitas escolas. Amaral e Lobo (2022) defendem que a inovação só floresce quando os professores têm tempo para refletir, errar e reinventar, em contextos institucionais que estimulem o diálogo e a experimentação.

Vidal (2015) problematiza o uso do termo “inovação” como retórica de modernização. Para a autora, há o risco de que o conceito seja apropriado por discursos de eficiência e desempenho, despolitizando o trabalho educativo. Em suas palavras:

O perigo é transformar a inovação em slogan, esvaziando seu potencial emancipador. A escola inovadora não é a que mais se adapta, mas a que mais resiste à lógica da padronização. Inovar é subverter o instituído, é devolver ao professor e ao aluno o poder de pensar, questionar e criar outros modos de existir no espaço escolar (Vidal, 2015, p. 77).

Essa citação sintetiza o sentido político da inovação como resistência e criação. Ela reforça que as práticas pedagógicas inovadoras são indissociáveis da autonomia e da liberdade docente, dimensões que têm sido ameaçadas pela intensificação do controle e pela performatividade das políticas avaliativas. Fiorese (2021) e Lima *et al.* (2024) convergem ao defender que a verdadeira inovação se opõe à instrumentalização da educação e se fundamenta na experiência humana.

A análise também evidencia a importância de uma formação docente que articule teoria e prática, valorizando a pesquisa e a experimentação. A TALIS (2024) e a OCDE (2025) destacam que professores que participam de comunidades de aprendizagem profissional desenvolvem maior capacidade de adaptação e engajamento. Esse dado reforça a necessidade de políticas que promovam redes colaborativas e tempo institucional para estudo e reflexão coletiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a inovação pedagógica representa um dos caminhos mais promissores — e ao mesmo tempo mais desafiadores — para a construção de uma escola crítica, democrática e humanizadora. Longe de ser um modismo, a inovação constitui uma postura epistemológica e ética diante do ato de ensinar. Ela exige reflexão, diálogo e compromisso político, pois se realiza no encontro entre sujeitos que constroem coletivamente novos sentidos para o conhecimento e para a vida escolar.

Os estudos de Vidal (2015), Lima et al. (2024), Fiorese (2021), Amaral e Lobo (2022) e Scalixto et al. (2022) demonstram que a inovação só é possível quando o professor é reconhecido como agente de transformação. O trabalho docente, entendido como práxis criadora, precisa de tempo, autonomia e condições institucionais favoráveis para florescer. O protagonismo docente é o ponto de partida da inovação: é o professor que ressignifica o uso das tecnologias, recria metodologias e transforma o cotidiano em espaço de aprendizagem significativa.

Os relatórios internacionais da OCDE (2025), TALIS (2024) e UNESCO (2022) reforçam que a inovação educacional está associada à valorização da docência e à equidade no acesso às oportunidades formativas. Sistemas de ensino que investem em formação contínua, colaboração e liberdade pedagógica apresentam resultados mais consistentes. Essa constatação reafirma que inovar é também ato político, pois implica defender a escola pública como espaço de criação coletiva e de justiça social.

Com base nas discussões apresentadas, compreende-se que a inovação não se reduz ao uso de ferramentas tecnológicas, mas envolve o redimensionamento

das relações pedagógicas, curriculares e humanas. Ela se concretiza quando a escola se torna lugar de escuta, de cooperação e de reconhecimento das diferenças. A inovação verdadeira é aquela que transforma a sala de aula em espaço de autoria e autonomia, onde o aprender e o ensinar se tornam experiências compartilhadas e emancipadoras.

Conclui-se, portanto, que a inovação pedagógica é mais do que um conjunto de práticas: é uma ética de esperança e resistência. Inovar é afirmar a educação como ato político e solidário, comprometido com a dignidade humana e com o direito à aprendizagem de todos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL LOBO, Deisiré; BARWALDT, Regina. Práticas Pedagógicas Inovadoras e Tecnologias Digitais Imersivas na Educação Infantil. **Periferia**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 230–256, 2022. DOI: 10.12957/periferia.2021.63513. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/63513> Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2025.

FIGLIARELLI, Cristiane Elizete; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Práticas pedagógicas inovadoras: critérios atribuídos por professores(as) formadores(as) que atuam em cursos de Pedagogia**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e45698, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-45698>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZW6SBbq4sVTGpqD6VdNPbtD/>. Acesso em: 25 maio 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori; DEUS, Karen Brina Borges de. A educação híbrida como metodologia e sua face mercantilista no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e136240, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236136240vs01>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a glance 2025: OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 11 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Teaching and Learning International Survey – TALIS 2024: Results (Volume I)**. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em: 11 out. 2025.

SCALIXTO, Hector; PEREIRA, Aline; NASCIMENTO, Verônica; SILVA, Andréa. Práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias digitais imersivas na educação básica. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 1–18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20220003>.

VIDAL, Odaléa Feitosa. Práticas pedagógicas inovadoras: narrativas sobre integração das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

UNESCO. **Reimaginar juntos os futuros da educação: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 11 out. 2025.

# CAPÍTULO 5

## FUTURO DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E INSPIRAÇÕES

Eduardo Nunes Silva; Antônio Carlos de Souza; Fabrícia Nunes de Jesus;  
Kyrleys Pereira Vasconcelos

### INTRODUÇÃO

O futuro da educação configura-se como um campo de incertezas e possibilidades, marcado pela aceleração tecnológica, pelas mudanças climáticas e pelas novas formas de sociabilidade. A transformação digital, a globalização e as desigualdades socioeconômicas colocam em pauta o papel da escola e da universidade na formação de cidadãos críticos e solidários. Pensar o futuro da aprendizagem significa repensar a própria humanidade em um tempo de transição, no qual conhecimento e ética se tornam dimensões indissociáveis do desenvolvimento.

A intensificação das tecnologias digitais, impulsionada pela pandemia de COVID-19, provocou uma reconfiguração das práticas pedagógicas e dos modos de ensinar. Nesse contexto, o relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2025) destaca que as sociedades baseadas no conhecimento demandam sistemas educacionais capazes de promover competências cognitivas complexas, flexibilidade e resiliência diante das transformações do trabalho e da vida social. A educação, portanto, deve formar sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente nas mudanças em curso.

A UNESCO (2022) propõe a construção de um novo contrato social para a educação, fundamentado na solidariedade, na sustentabilidade e na justiça cognitiva. A instituição ressalta que o futuro da educação não se restringe à inovação tecnológica, mas envolve o fortalecimento de valores humanistas e democráticos. Nessa perspectiva, a tecnologia deve ser compreendida como meio de emancipação e cooperação, e não como instrumento de controle ou

exclusão de grupos vulneráveis. Os debates contemporâneos sobre o futuro da educação têm enfatizado a necessidade de conciliar inovação com humanização. Moran (2021) e Bacich (2018) argumentam que as metodologias ativas e a aprendizagem híbrida ampliam o protagonismo discente e favorecem a autonomia intelectual. Contudo, Lima, Rodrigues e Deus (2024) advertem que a expansão da Educação a Distância (EAD) no Brasil tem ocorrido sob um viés mercantilista, que subordina o ensino às lógicas do mercado e precariza o trabalho docente.

O relatório da OCDE (2025) reforça que as desigualdades no acesso às tecnologias e à formação docente qualificada constituem obstáculos à democratização da aprendizagem. A inovação digital, quando não acompanhada de políticas públicas inclusivas, tende a ampliar a distância entre os que podem e os que não podem participar plenamente do mundo digital. Dessa forma, o futuro educacional requer políticas estruturantes que garantam financiamento adequado, conectividade e valorização do magistério.

A UNESCO (2019) acrescenta que os avanços tecnológicos devem estar alinhados à promoção da equidade e da cidadania global. A aprendizagem deve ser concebida como processo contínuo e colaborativo, comprometido com o bem comum e a sustentabilidade planetária. Essa visão coloca a educação como força moral e social, capaz de resistir às tendências de desumanização impostas pela lógica do consumo e da competição global.

Nesse debate, o pensamento de Paulo Freire (1996) permanece fundamental. O autor defende que a educação deve ser um ato de libertação e de esperança, capaz de transformar o mundo pela via do diálogo e da conscientização.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ninguém nasce educado, e ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (Freire, 1996, p. 25)

A OCDE e o SUMMA (2025) ressaltam, no relatório *Claves para una enseñanza de alta calidad*, que a docência do futuro deve articular conhecimento científico, sensibilidade ética e criatividade pedagógica. O desenvolvimento pro-

fissional dos professores deve integrar competências cognitivas e socioemocionais, permitindo-lhes responder às exigências de um mundo em constante mudança. Essa concepção amplia a noção de qualidade educacional, incorporando dimensões humanas e contextuais.

As instituições educacionais, diante das transformações tecnológicas e sociais, precisam tornar-se mais flexíveis, colaborativas e interdisciplinares. O modelo tradicional, hierárquico e fragmentado, já não responde às demandas da sociedade em rede. O futuro da educação implica criar ecossistemas de aprendizagem abertos, onde o conhecimento circule entre escola, comunidade e espaços digitais, fortalecendo a autonomia e o pensamento crítico.

Conforme o *Education at a Glance* (OCDE, 2025), os países que conciliam equidade e qualidade na educação são os que mais avançam em inovação e desenvolvimento humano. Investir em educação é investir em justiça social e sustentabilidade. O futuro educacional dependerá da capacidade dos sistemas de ensino de formar cidadãos conscientes, éticos e solidários, capazes de agir com responsabilidade diante dos desafios coletivos do século XXI.

A universidade, como espaço de produção e difusão de conhecimento, também precisa reconfigurar seu papel social. Lima (2024) observa que o ensino superior deve integrar inovação tecnológica e compromisso público, assegurando autonomia acadêmica e liberdade pedagógica. A plataformização e a financeirização da educação representam riscos à democratização do saber, exigindo uma defesa constante da educação como bem público.

A elaboração deste capítulo fundamenta-se em abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental. Foram examinadas produções teóricas, artigos científicos e relatórios institucionais da OCDE (2025), da UNESCO (2019; 2022) e de autores contemporâneos que discutem a relação entre tecnologia, pedagogia e formação docente. A metodologia teve como objetivo identificar tendências e contradições no cenário educacional global, analisando seus impactos sobre as políticas e as práticas de ensino no Brasil.

O objetivo central deste capítulo é analisar as perspectivas e os desafios que configuram o futuro da educação, considerando suas dimensões social, tecnológica e ética. A problematização norteadora questiona como garantir que a inovação

tecnológica e a expansão da EAD contribuam para a equidade e a emancipação, e não para a reprodução das desigualdades. Busca-se compreender até que ponto o avanço digital pode ser aliado de uma educação humanizadora e transformadora, orientada pelos princípios dos direitos humanos e da justiça social.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre o futuro da educação requer uma compreensão histórica das transformações que moldaram o ensino e o papel social da escola. A modernidade consolidou a educação como mecanismo de integração social e desenvolvimento econômico, mas também como espaço de reprodução das desigualdades. Freire (1996) afirma que toda prática educativa é uma intervenção política, pois implica uma visão de mundo e um projeto de sociedade. Assim, pensar o futuro da educação é repensar suas finalidades éticas e humanas.

A OCDE (2025) identifica que as rápidas mudanças tecnológicas estão redefinindo os fundamentos da aprendizagem e do trabalho docente. O relatório aponta que o ensino do século XXI deve privilegiar a formação de competências complexas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a empatia. Essas habilidades, segundo a organização, são essenciais para enfrentar um mundo globalizado e incerto, onde o conhecimento se renova constantemente.

A UNESCO (2019) complementa que a educação deve promover um processo contínuo de humanização, centrado no respeito à diversidade e na sustentabilidade. A instituição defende que “a aprendizagem deve ser entendida como direito humano fundamental, e não como privilégio ou mercadoria” (UNESCO, 2019, p. 12). Essa perspectiva reafirma a necessidade de resistir à lógica neoliberal que transforma o ensino em produto e os estudantes em consumidores.

O pensamento Freire oferece uma base crítica para compreender os desafios atuais da educação. Sua concepção de pedagogia libertadora enfatiza o diálogo e a consciência crítica como fundamentos do ato educativo. O autor adverte que a neutralidade pedagógica é impossível, pois educar é sempre um ato político. Nas palavras do educador pernambucano: “Não há educação sem amor. Não há educação neutra. O educador deve estar consciente de que o seu trabalho é uma prática política e ética, que contribui para a libertação ou para a domesticação dos sujeitos”. (Freire, 1996, p. 82)

Autores como Nóvoa (2021) e Arroyo (2011) destacam que o futuro da educação está vinculado à valorização da docência e à reconfiguração das práticas formativas. Nóvoa (2021) argumenta que a formação de professores precisa ser concebida como processo permanente e colaborativo, articulando saberes científicos, pedagógicos e culturais. Para Arroyo (2011), a escola deve assumir o compromisso de ser espaço de dignidade e reconhecimento, onde o professor é sujeito de criação, e não mero executor de políticas.

A emergência das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de ensino, mas também trouxe novos dilemas éticos e epistemológicos. Moran (2021) observa que a educação híbrida exige uma nova postura docente, baseada na curadoria, na mediação e na autonomia dos estudantes. Ele destaca que o professor do futuro deve ser “um designer de experiências de aprendizagem” (Moran, 2021, p. 67), capaz de integrar diferentes linguagens e ferramentas de modo significativo.

Horn e Staker (2015) introduzem o conceito de *blended learning*, compreendido como a combinação intencional de momentos presenciais e virtuais, estruturada para potencializar a personalização da aprendizagem. Para os autores, o ensino híbrido representa uma oportunidade de reinventar a escola, desde que seja acompanhado de políticas de equidade e infraestrutura adequada. Essa visão dialoga com a proposta da UNESCO (2022) de criar ecossistemas de aprendizagem mais inclusivos e colaborativos.

No contexto brasileiro, a expansão da Educação a Distância (EAD) tem sido objeto de debate crítico. Lima, Rodrigues e Deus (2024) analisam que a institucionalização da EAD e da educação híbrida ocorreu sob forte influência de grupos privados, comprometendo a dimensão pública do ensino. Para os autores, a mercantilização da educação intensifica a precarização do trabalho docente e reduz o ensino a uma lógica de eficiência e produtividade.

A expansão da educação híbrida e da EAD no Brasil reflete a inserção da lógica mercantil no campo educacional, transformando o direito à educação em serviço e o professor em prestador. Esse processo fragiliza o vínculo pedagógico e ameaça a formação crítica dos sujeitos. (Lima; Rodrigues; Deus, 2024, p. 4)

A reflexão sobre o futuro da educação também envolve compreender a crise da escola moderna. Bauman (2017) destaca que a liquidez das relações sociais e a efemeridade das informações transformaram o modo como o co-

nhecimento é percebido. A escola, antes espaço de estabilidade e transmissão, precisa agora preparar os indivíduos para lidar com a incerteza. Essa mudança exige novos currículos, metodologias e formas de gestão que respondam às demandas da sociedade digital.

Zabala e Arnau (2010) reforçam que a aprendizagem significativa decorre da interação entre o sujeito e o contexto, o que requer metodologias ativas centradas no protagonismo do estudante. A experiência pedagógica deve ser vivenciada como processo social e colaborativo, que valorize a reflexão crítica sobre a realidade. Esse entendimento aproxima-se da pedagogia freiriana, ao propor uma educação baseada na problematização e na práxis transformadora.

A OCDE e o SUMMA (2025) enfatizam que o ensino de alta qualidade depende da formação e do bem-estar docente. O relatório evidencia que professores valorizados e engajados tendem a produzir melhores resultados educacionais e maior inclusão. Essa constatação reforça que o investimento em capital humano não deve se restringir a recursos tecnológicos, mas incluir políticas de valorização profissional e condições adequadas de trabalho.

Nóvoa (2021) e Cavaliere (2020) convergem ao afirmar que a inovação pedagógica não se reduz ao uso de tecnologias, mas à capacidade de construir comunidades de aprendizagem solidárias e reflexivas. A docência, nesse sentido, requer engajamento ético e compromisso com o bem comum. A tecnologia pode potencializar a aprendizagem, mas não substitui a relação humana e o vínculo afetivo entre educadores e estudantes.

A inovação na educação não deve ser confundida com a adoção de novas ferramentas tecnológicas. Ela consiste, antes de tudo, em uma nova atitude diante do conhecimento, em uma disposição para aprender e ensinar com o outro, em uma prática que acolha a diversidade e promova o diálogo. (Nóvoa, 2021, p. 57)

A UNESCO (2022) propõe que o futuro da educação seja orientado por uma ética do cuidado e da solidariedade planetária. O relatório “Reimaginar juntos os futuros da educação” destaca que a escola deve formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade, a equidade e a paz. Essa proposta amplia a noção de aprendizagem para além das fronteiras disciplinares, considerando o conhecimento como bem comum global e instrumento de emancipação.

John Dewey (1938) já antecipava que a experiência é o núcleo do processo educativo, ao afirmar que a aprendizagem ocorre quando o sujeito interage de modo ativo com o meio. Essa perspectiva pragmatista inspirou inúmeras correntes pedagógicas contemporâneas, incluindo o construtivismo e as metodologias ativas. Dewey defendia que “a educação é um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura” (Dewey, 1938, p. 49), antecipando a concepção de aprendizagem ao longo da vida promovida pela UNESCO.

No Brasil, a BNCC (Brasil, 2017) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) reforçam o compromisso com uma formação integral, articulando competências cognitivas, éticas e socioemocionais. Esses documentos apontam para a necessidade de reconfigurar o papel da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento e de promoção da justiça social. Entretanto, sua efetivação depende da superação das desigualdades históricas e da valorização dos profissionais da educação.

Arroyo (2011) enfatiza que o futuro da educação deve estar enraizado na esperança e no reconhecimento da dignidade humana. Para o autor, o ato educativo é uma prática de resistência e de reinvenção cotidiana, capaz de desafiar estruturas opressoras e abrir caminhos para a liberdade. Essa perspectiva dialoga com a pedagogia freiriana, ao compreender a educação como projeto ético-político de humanização e transformação social.

O professor é um sujeito histórico, cuja prática não pode ser reduzida à técnica. Ensinar é um ato de criação e de responsabilidade, no qual se constrói o humano em sua plenitude. A escola é o lugar onde se tece a esperança, mesmo em tempos de desesperança. (Arroyo, 2011, p. 93)

Assim, o referencial teórico apresentado permite compreender o futuro da educação como campo de disputas simbólicas e políticas. De um lado, há tendências que apontam para a mercantilização e a plataformização do ensino; de outro, emergem propostas éticas e humanistas que reafirmam a educação como bem público e direito universal. Entre a técnica e a utopia, a tarefa da escola permanece a mesma: formar sujeitos capazes de pensar criticamente e agir solidariamente na construção de um mundo mais justo e sustentável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem afirmar que o futuro da educação não se resume à incorporação de novas tecnologias, mas à reconstrução de seu sentido ético e social. O avanço digital pode ser um aliado poderoso, desde que orientado por princípios de equidade, solidariedade e justiça. A tecnologia, quando colocada a serviço da emancipação humana, amplia as possibilidades de diálogo e aprendizagem, fortalecendo a escola como espaço de convivência democrática.

Os relatórios da OCDE (2025) e da UNESCO (2022) demonstram que os sistemas educacionais mais eficazes são aqueles que aliam inovação e compromisso social. A qualidade educacional depende da valorização docente, do investimento em políticas inclusivas e do reconhecimento da educação como bem público. O desafio, no entanto, está em resistir à lógica da mercantilização, que reduz o conhecimento a produto e compromete a dimensão humanizadora do ensino.

Autores como Freire (1996), Arroyo (2011) e Nóvoa (2021) recordam que educar é um ato político, comprometido com a liberdade e a transformação social. A escola do futuro deve ser espaço de resistência e de esperança, onde o diálogo e a solidariedade sejam práticas permanentes. Para Freire (1996), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”, e é essa coragem que permitirá à educação enfrentar os desafios éticos e civilizatórios do século XXI.

O futuro da docência, como enfatiza Moran (2021), exige que o professor seja mediador, pesquisador e criador de experiências significativas. A formação inicial e continuada precisa preparar educadores para lidar com a complexidade, a diversidade e a inovação sem perder o compromisso com a humanidade. Isso implica investir em formação reflexiva, autonomia profissional e condições dignas de trabalho, pilares indispensáveis para a construção de um novo pacto educacional.

Por fim, o futuro da educação será determinado pela capacidade coletiva de unir tecnologia e ética, inovação e solidariedade. Reimaginar a educação significa reinventar o próprio sentido de ser humano em um mundo conecta-

do, interdependente e desigual. A tarefa das próximas décadas é garantir que a transformação digital seja acompanhada de um projeto civilizatório que tenha, no centro, a dignidade e a esperança. Assim, a educação continuará sendo o caminho possível para um futuro mais justo, sustentável e verdadeiramente humano.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de professores**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. **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.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação e democracia: políticas e práticas escolares**. São Paulo: Cortez, 2020.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori; DEUS, Karen Brina Borges de. A educação híbrida como metodologia e sua face mercantilista no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e136240, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236136240vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/>. Acesso em: 8 out. 2025.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda**. São Paulo: Papirus, 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Educa, 2021. OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. **Education at a glance 2025: OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/>. Acesso em: 8 out. 2025.

OCDE; SUMMA. Claves para una enseñanza de alta calidad: políticas y prácticas para fortalecer la profesión docente en América Latina. Paris: OECD Publishing; Santiago: SUMMA, 2025. Disponível em: <https://www.summaedu.org/>. Acesso em: 8 out. 2025.

UNESCO. **Educação 2030**: marco de ação para a implementação do ODS 4. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 8 out. 2025.

UNESCO. **Reimaginar juntos os futuros da educação: um novo contrato social para a educação**. Brasília: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 8 out. 2025.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

# CAPÍTULO 6

## RITMOS DA SUSTENTABILIDADE E VOZES ANTIRRACISTAS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO PIBID

Cezar Miguel Santos Junior; Thaís Souza dos Santos

*“A SABEDORIA É COMO UM BAOBÁ: NINGUÉM A ABRAÇA SOZINHO”*  
Provérbio africano de origem de Akan (Gana)

### INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma experiência em curso - 2025/2026 - a partir de práticas vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com estudantes bolsistas da Universidade Católica do Salvador, no Colégio Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes, em Itapuã, Salvador – Bahia. O PIBID nos desafia a pensar e praticar uma formação docente comprometida a educação antirracista e sustentável, que valorize as vozes silenciadas e reconheça as identidades culturais nos espaços vividos.

Ao aproximar a universidade e escola, o Programa fortalece o diálogo entre teoria e prática e nos inspira a desenvolver metodologias críticas, criativas e sensíveis às realidades dos nossos estudantes, reafirmando o papel da docência como ato político e emancipador. Como professora/supervisora de Língua Portuguesa e estudante do curso de Música - bolsistas do PIBID - percebemos que o encontro entre palavra e som amplia as possibilidades expressivas e formativas, tornando a aprendizagem mais viva, estética e significativa.

O projeto que fundamenta as experiências aqui relatadas tem como objetivo geral promover a integração entre Língua Portuguesa e Música como ferramentas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de práticas educativas antirracistas e sustentáveis, fortalecendo tanto a aprendizagem significativa dos estudantes do 9º ano quanto a formação docente dos bolsistas do PIBID. Essa

proposta busca aproximar a arte e a linguagem como espaços de diálogo, reflexão e transformação social dentro do ambiente escolar.

Entre os objetivos específicos, destaca-se a intenção de estimular reflexões críticas sobre o racismo estrutural, a branquitude e as identidades negras, utilizando textos literários, produções musicais e debates como instrumentos de conscientização e empoderamento. A música, nesse contexto, é compreendida como expressão cultural e instrumento de resistência, sendo valorizada por seus ritmos, letras e performances que dialogam com a luta antirracista e com a afirmação das identidades negras.

Outro ponto essencial consiste em incentivar a criação e o uso de instrumentos sonoros confeccionados a partir de materiais recicláveis, de modo a promover a consciência ambiental e o compromisso com a sustentabilidade no cotidiano escolar. Essa ação reforça a importância de práticas pedagógicas que unam arte, responsabilidade ecológica e inovação. Além disso, o projeto busca integrar os saberes escolares à proposta da Jornada Pedagógica de 2025 do Estado da Bahia, consolidando o compromisso com a sociobiodiversidade, o cuidado com as aprendizagens e a construção de uma escola mais sensível às questões contemporâneas.

Por fim, pretende-se ampliar a formação dos bolsistas do PIBID, fortalecendo a prática docente colaborativa, interdisciplinar e socialmente engajada. A participação ativa dos estudantes em apresentações musicais que envolvam famílias e a comunidade escolar também constitui um dos eixos centrais do projeto, pois buscamos ao promover o protagonismo estudantil e a valorização da diversidade cultural e da equidade como pilares de uma educação mais justa, significativa e transformadora.

As experiências vividas no PIBID, nos ensinam a reagir diante das desigualdades e a semear esperança por meio do conhecimento. É nesse encontro entre teoria, prática e reflexão que reafirmamos nossa crença em uma escola plural, antirracista, democrática e humanizadora. Assim, seguimos juntos cultivando, com compromisso, uma educação que liberta e transforma realidades. Dessa forma, à sombra da grande árvore da sabedoria, convidamos nossos leitores a partilhar conosco desafios, angústias, anseios e, ainda, práticas que florescem no cotidiano escolar e revelam a potência transformadora da educação pública.

*“QUANDO AS TEIAS DE ARANHA SE JUNTAM, ELAS PODEM AMARRAR UM LEÃO”*

Provérbio africano de origem da Etiópia

Antes dos relatos, consideramos relevante falar quem somos, pois acreditamos que nossas práticas advêm de nossos lugares no mundo. Thaís é professora de Língua Portuguesa da educação básica estadual da Bahia, na cidade de Salvador, desde 2009. Enquanto professora, mulher cis branca que atua na periferia de Salvador, sempre buscou compreender seu lugar de fala e assumir um compromisso ético com a construção de uma educação antirracista. Por vivenciar e reconhecer que vivemos em um país marcado por profundas desigualdades que aniquilam nossas potencialidades, a professora entende que assumir uma postura antirracista não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma responsabilidade social.

Cezar é homossexual negro, mestre em Farmácia, atua como professor em uma universidade privada na Cidade do Salvador e como voluntário oficinairo do Programa Educa Mais Bahia, no Centro Estadual de Educação Profissional em Música, onde promove a formação integral dos estudantes através de uma oficina música. Concomitante à essa experiência, Cezar faz o Curso de Música na Universidade Católica do Salvador, onde é aluno bolsista do PIBID e atua, de forma presencial, uma vez na semana, na escola a qual Thaís é supervisora do mesmo programa. A partir dessa breve apresentação, com destaque em quem somos e os lugares que ocupamos, ficará mais compreensível compreender nossas experiências – que aqui denominaremos de “teias” – que passaremos a relatar aqui.

Essas “teias” estão sendo formadas porque estamos alinhados na compreensão de que o papel da escola pública, no contexto que vivemos, é justamente o de romper com as hierarquias, valorizando as identidades negras, os conhecimentos produzidos nos territórios periféricos e promovendo práticas de educação sustentável que conectem saberes, meio ambiente e comunidade. Ser antirracista, nesse contexto, é ouvir, aprender e ensinar a partir do respeito, da escuta e da consciência da necessidade de reparação histórica, contribuindo para uma prática educativa que reconhece a diversidade como potência, a equidade como horizonte e a sustentabilidade como compromisso coletivo.

Tomando como base esse entendimento, uma sucessão de práticas vêm sendo realizadas na Unidade Escolar que onde atuamos enquanto bolsistas do PIBIB, e é sobre elas que relataremos aqui. Durante as aulas de Língua Portuguesa com estudantes do 9º ano, a professora Thaís trabalha com a leitura e o debate do livro “Querido Estudante Negro”, de Bárbara Carine, por reconhecer que a obra oportuniza uma reflexão profunda sobre identidade, racismo e pertencimento, temas centrais para a formação crítica dos estudantes. A leitura do livro permite que os alunos se reconheçam em narrativas que dialogam com suas vivências, promovendo o desenvolvimento da consciência étnico-racial, o respeito à diversidade e a construção de uma aprendizagem mais significativa e engajada, capaz de articular teoria e experiência cotidiana.

Para potencializar a compreensão e o engajamento dos estudantes, a leitura da obra é realizada aos poucos, uma carta por aula que acontece, geralmente, semanalmente. Essa abordagem permite que cada carta da obra seja explorada, debatida e relacionada com as experiências e reflexões dos estudantes, favorecendo a análise crítica e a construção coletiva de sentido. Ler a obra de maneira gradual possibilita também que os estudantes assimilem os conceitos e as mensagens do texto de forma mais profunda, desenvolvendo habilidades de interpretação, argumentação e empatia, além de criar um espaço seguro para diálogo sobre questões sensíveis relacionadas à identidade, ao racismo e à diversidade cultural.

Além dessa leitura, os estudantes universitários do PIPID – um total de oito que atuam sob a supervisão da professora Thaís - acompanham as aulas, leem e discutem outras obras, a citar *o Pequeno Manual Antirracista, de Djamila Ribeiro, Como ser um Educador Antirracista, de Bárbara Carine, O Pacto da Branquitude, de Cida Bento e Salvar o Fogo, último romance premiado de Itamar Vieira Junior*. Essas obras também embasam nossas discussões e debates em sala de aula, na universidade e com os estudantes da educação básica.

Para compreender de que maneira essas obras nos fundamentam, é importante apontar como elas orientam e sustentam nossas práticas pedagógicas. Nesse ponto, vale destacar que Djamila Ribeiro (2019) revela que o racismo constitui uma estrutura profundamente enraizada na sociedade brasileira, manifestando-se de forma sutil e, muitas vezes, inconsciente nas relações cotidianas. A autora ressalta que o racismo não se limita a comportamentos individuais, mas é um sistema

de poder que sustenta desigualdades históricas, atravessando instituições, práticas sociais e representações culturais.

Ao afirmar que todos fomos socializados em uma sociedade racista, Djamilia (*Idem*) nos convoca a reconhecer nossa própria posição dentro desse sistema, compreendendo que o enfrentamento ao racismo exige consciência crítica e ação constante. Sua reflexão, portanto, desloca a responsabilidade do plano exclusivamente coletivo para o campo da ação individual e cotidiana, ao propor que cada pessoa assuma um compromisso ético e político com a transformação dessa realidade. Assim, a obra estimula um exercício permanente de autocrítica, empatia e engajamento, incentivando a incorporação de atitudes antirracistas como prática diária e fundamental à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Não obstante, na obra *Como Ser um Educador Antirracista*, Bárbara Carine (2023) propõe uma reflexão profunda sobre o papel da escola e do professor na desconstrução das desigualdades raciais e na promoção de uma educação verdadeiramente emancipadora. A autora defende que o antirracismo deve constituir um princípio pedagógico e ético, atravessando o currículo, as práticas didáticas e as relações estabelecidas no ambiente escolar.

A autora ainda enfatiza que ser um educador antirracista implica reconhecer os privilégios em contraposição às ausências históricas da população negra nos espaços de poder e de saber, assumindo um compromisso ativo com a reparação e a valorização da diversidade. Ao propor estratégias pedagógicas concretas, a obra convida os educadores a reverem suas posturas, materiais e discursos, incorporando a pluralidade de vozes e saberes que compõem a identidade brasileira. Desse modo, o livro se constitui como um guia formativo essencial, que não apenas sensibiliza, mas também instrumentaliza o professor para atuar de forma crítica, consciente e transformadora na construção de uma escola antirracista.

Em *O Pacto da Branquitude*, Cida Bento (2022) realiza uma análise contundente e autêntica sobre os mecanismos de manutenção dos privilégios raciais e as formas sutis pelas quais a branquitude se preserva como norma social e referência de poder no Brasil. A autora introduz o conceito de “pacto narcísico da branquitude” para descrever o acordo silencioso e inconsciente que sustenta as desigualdades raciais, evidenciando que o racismo não é apenas um problema

das pessoas negras, mas uma responsabilidade coletiva — sobretudo das pessoas brancas — na busca por equidade.

Cida Bento (*idem*) desafia o leitor a romper com esse pacto, reconhecendo o lugar de privilégio que ocupa e comprometendo-se com ações antirracistas efetivas em todos os espaços sociais, inclusive na educação. Sua obra convida à autocrítica, à escuta e à desconstrução de padrões históricos de exclusão, mostrando que enfrentar o racismo exige coragem para olhar para si e para as estruturas que naturalizam a desigualdade. Assim, o livro se configura como uma leitura essencial para compreender a dimensão estrutural do racismo e para promover práticas educativas e sociais que visem à justiça racial e à transformação das relações humanas.

Em *Salvar o Fogo*, Itamar Vieira Junior (2023) constrói uma narrativa densa e poética que entrelaça memórias, ancestralidade e resistência, reafirmando seu compromisso com a valorização das identidades negras e populares. Diferente das demais obras citadas, esta é um romance, marcado por uma linguagem simbólica e profundamente sensível, explora as heranças históricas da escravidão, as desigualdades sociais e os vínculos comunitários que sustentam a esperança diante da opressão.

Através de personagens complexos e de trajetórias atravessadas pela dor e pela fé, o autor revela como o fogo — elemento central da obra — representa tanto destruição quanto renascimento, metáfora para os processos de libertação individual e coletiva. Assim, Itamar (*idem*) oferece ao leitor uma reflexão sobre o poder da memória, da ancestralidade e da arte como formas de resistência, ampliando o debate sobre raça, território e humanidade. Em *Salvar o Fogo*, presenciamos a literatura a dialogar com a educação, ao passo que inspira práticas pedagógicas voltadas à escuta, à empatia e à valorização das múltiplas vozes que compõem o Brasil, reafirmando a potência transformadora da arte e da palavra na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Por fim, como arcabouço que embasa nossas ações interdisciplinares, a obra *Pedagogias em Educação Musical*, organizada por Teresa Mateiro e Beatriz Ilari (2011), reúne reflexões teóricas e experiências práticas que exploram as múltiplas dimensões da educação musical, dialogando com diferentes contextos socioculturais e abordagens pedagógicas. As autoras e colaboradores apresentam

a música como uma forma de conhecimento e expressão que ultrapassa os limites técnicos, propondo uma formação musical crítica, inclusiva e significativa. O livro destaca a importância de metodologias que valorizem a diversidade cultural, o fazer musical coletivo e a escuta sensível, reconhecendo o papel do educador como mediador de experiências estéticas e humanas.

Ao discutir perspectivas contemporâneas sobre o ensino e a aprendizagem da música, a obra contribui para a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares, criativas e contextualizadas, que consideram a música não apenas como arte, mas também como instrumento de formação ética e cidadã. Dessa forma, *Pedagogias em Educação Musical* consolida-se como uma referência essencial para docentes e pesquisadores que buscam uma educação musical comprometida com a sensibilidade, a pluralidade e a transformação social.

A leitura das obras aqui citadas foi fundamental para a realização das práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID, uma vez que as reflexões por elas propostas consolidaram as bases teóricas e éticas que sustentaram nossas ações. Esses estudos possibilitaram a construção de “teias” de saberes e experiências voltadas ao enfrentamento dos desafios que envolvem a educação antirracista e a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e transformadoras. Dessa forma, contribuíram significativamente para o fortalecimento da consciência crítica, da sensibilidade ética e do compromisso social na atuação docente, reafirmando o papel da formação inicial de professores como espaço de construção de uma educação antirracista, emancipadora e plural.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS: COMO JUNTAMOS AS TEIAS**

As experiências a seguir relatadas foram vivenciadas em uma oficina de música estruturada a partir de uma abordagem prática e participativa, com ênfase na leitura, interpretação, debate de textos e músicas aliados à articulação com atividades rítmicas, melódicas e vocais, buscando promover o engajamento ativo dos estudantes. A leitura e discussão dos textos citados constituíram a primeira etapa da oficina; a percussão com copos constituiu a segunda etapa, sendo utilizada como recurso pedagógico para desenvolver noções de ritmo, coordenação motora e percepção sonora. Além disso, o uso de copos reutilizados introduziu

uma dimensão de educação ambiental e sustentabilidade, mostrando aos alunos como materiais simples podem ser transformados em instrumentos musicais, reforçando o compromisso com práticas educativas conscientes.

Na terceira etapa, o uso do piano permitiu o aprofundamento da compreensão musical em termos de harmonia, melodia e acompanhamento. O professor conduziu exercícios de execução e interpretação, estimulando a escuta crítica e o desenvolvimento de habilidades musicais mais complexas. A presença do piano também funcionou como elemento integrador entre a percussão e o coral, fornecendo suporte harmônico e estabelecendo uma base para a execução conjunta das canções, fortalecendo a coesão e o trabalho coletivo entre os estudantes.

Por fim, a formação do coral também possibilitou a articulação entre prática vocal, expressão artística e desenvolvimento socioemocional. Sob a orientação da professora de Língua Portuguesa e do professor de Música, os estudantes ensaiaram a canção “*Preto Demais*”, explorando a dicção, a interpretação e a articulação das vozes em conjunto. Vale ressaltar que as etapas aqui descritas não ocorreram de forma estanque ou linear, mas se entrelaçaram de maneira dinâmica e integrada, refletindo a natureza contínua e colaborativa do processo pedagógico.

Essas ações constituíram um espaço de valorização da identidade cultural e racial, promovendo autoestima e consciência crítica sobre questões antirracistas. A combinação dessas ações — leituras, debates e reflexões, percussão com copos, piano e coral — resultou em uma experiência pedagógica interdisciplinar, inclusiva e transformadora, integrando musicalidade, sustentabilidade e educação antirracista.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO: COMO AMARRAMOS O LEÃO**

As imagens a seguir registram momentos significativos de práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID, que articulam educação musical, consciência ambiental e formação antirracista. Cada fotografia evidencia a interação entre professores e estudantes em atividades como a dinâmica rítmica com copos, o acompanhamento ao piano e a execução de coral, demonstrando como a música pode ser utilizada como ferramenta de expressão, reflexão e valorização

da identidade negra. Além de registrar os processos de aprendizagem, as imagens também revelam o impacto das ações na comunidade escolar, reforçando a importância da interdisciplinaridade, da inclusão e da promoção de valores socioemocionais, culturais e éticos.

Figura 1 – Dinâmica rítmica com copos reutilizados.



Fonte: Arquivo próprio, 2025.

A imagem retrata um momento de prática pedagógica em uma aula de música, na qual o professor conduz uma dinâmica rítmica com copos reutilizados, em conjunto com os estudantes. A atividade tem como base a canção “Preto Demais”, de Hugo Ojuara, cuja temática aborda o orgulho racial, a valorização da identidade negra e a promoção da autoestima. Os copos reaproveitados refletem um compromisso com a educação para a sustentabilidade, demonstrando como é possível articular consciência ambiental e expressão artística em contextos escolares. A proposta evidencia uma abordagem interdisciplinar que integra música, educação ambiental e práticas antirracistas, favorecendo o desenvolvimento de competências estéticas, críticas e socioemocionais nos estudantes.

Figura 2 – Apresentação do coral para comunidade escolar.



Fonte: Arquivo próprio, 2025.

Figura 3 – Comunidade escolar assistindo ao coral apresentado.



Fonte: Arquivo próprio.

As figuras 2 e 3 registram um momento significativo de integração pedagógica e cultural no espaço escolar. No centro da cena, o professor de Música acompanha ao piano a apresentação da canção “Preto Demais”, enquanto a professora de Língua Portuguesa e os estudantes interpretam a obra com entusiasmo e sensibilidade através do coral. Diante deles, na figura 3, pais, familiares e membros

da comunidade escolar assistem atentamente, criando um ambiente de partilha, emoção e valorização da diversidade.

A atividade representa o resultado de um trabalho interdisciplinar entre as áreas de Música e Língua Portuguesa, articulando arte, linguagem e educação antirracista. Por meio da canção, promove-se o reconhecimento da identidade negra, o fortalecimento da autoestima e o diálogo entre escola e comunidade, reforçando o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente de suas múltiplas vozes.

## **CONSIDERAÇÕES**

Essa experiência, embora em curso visto que as ações perdurarão até fim de 2026, já evidencia o potencial transformador das práticas pedagógicas que unem arte, consciência ambiental e educação para as relações étnico-raciais. As ações desenvolvidas demonstraram que a música, quando articulada a temas sociais e ambientais, torna-se uma linguagem potente para a construção de sentidos e para a formação crítica dos estudantes. Essa experiência possibilitou que a escola se tornasse um espaço de reflexão, expressão e pertencimento, em que cada sujeito pôde reconhecer-se como parte ativa de uma coletividade diversa e sustentável.

Ao integrar as áreas de Música e Língua Portuguesa, o projeto fortaleceu o caráter interdisciplinar da educação, aproximando teoria e prática de modo sensível e significativo. As atividades, especialmente as que envolveram a canção “*Preto Demais*”, promoveram o diálogo entre o artístico e o político, incentivando o debate sobre identidade, negritude e valorização das diferenças. Nesse contexto, a prática docente assumiu um papel mediador essencial, estimulando a escuta, a empatia e a valorização da pluralidade cultural presente no ambiente escolar.

Além do enfoque antirracista, a proposta incorporou uma perspectiva sustentável, valorizando o uso consciente de materiais e a criatividade na reutilização de recursos — como na dinâmica dos copos —, reforçando a importância de práticas educativas comprometidas com o cuidado ao meio ambiente. Essa dimensão ecológica, quando associada à música e à consciência social, ampliou as possibilidades de aprendizagem e contribuiu para o desenvolvimento de competências socioambientais nos estudantes.

O envolvimento da comunidade escolar foi outro aspecto central do projeto. A apresentação musical para os responsáveis e familiares representou mais do que um momento artístico: foi um ato de afirmação da identidade, da cooperação e do compromisso coletivo com uma educação inclusiva e transformadora. Essa aproximação entre escola, família e universidade fortaleceu o sentido de pertencimento e consolidou o papel social do PIBID na formação inicial de professores.

Por fim, a experiência relatada reafirma que práticas pedagógicas baseadas na arte, na sustentabilidade e na educação antirracista são caminhos fecundos para a construção de uma escola democrática, sensível às diferenças e comprometida com a justiça social. O projeto demonstra que é possível educar para o respeito, a equidade e a esperança, fazendo da música e da palavra instrumentos de transformação. Assim, o PIBID cumpre sua função de formar docentes críticos e engajados, capazes de promover, por meio da educação antirracista e sustentável, um mundo mais humano, solidário e plural, mostrando, sobretudo, que *“quando as teias de aranha se juntam, elas podem amarrar um leão”*.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Secretaria da Educação. **A Educação Ambiental como promotora da cidadania nos Territórios da Bahia**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia – Salvador: SEC, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15M1X-VWsswrwdLNgs1p9IuWO8THMs5j2n/view>. Acesso em 05 de mar. 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. Rio de Janeiro: Pallas, 2023.

CARINE SOARES PINHEIRO, Bárbara. **Querido estudante negro**. São Paulo: Planeta, 2024.

OJURA, Hugo. **Preto Demais**. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IuxXYkWfIpE>. Acesso em: 08 de out. de 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Salvar o fogo**. São Paulo: Todavia, 2023.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpe. 2011. 352 p. (Série Educação Musical).

## CAPÍTULO 7

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Anderson Nascimento Vaz

### INTRODUÇÃO

O século XXI impõe à educação o desafio de se reinventar. As transformações sociais, tecnológicas e econômicas demandam um novo perfil de cidadão, capaz de exercer o pensamento crítico, lidar com desafios complexos, trabalhar em equipe e promover a inovação. Nesse contexto, as práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdo, mostram-se insuficientes. Surge, portanto, a demanda por metodologias pedagógicas inovadoras que coloquem o aluno no centro do processo educacional, estimulando seu protagonismo e autonomia, em linha com o que defendia John Dewey (1938) sobre a necessidade de uma educação baseada na experiência.

Este artigo explora as experiências e possibilidades dessas práticas, analisando seus fundamentos teóricos e suas aplicações no cenário educacional contemporâneo. A partir da revisão de literatura em fontes acadêmicas qualificadas, como SciELO, Google Scholar e Portal de Periódicos da CAPES, e com base nas contribuições de teóricos como Piaget, Vygotsky, Freire e Ausubel, busca-se compreender como a inovação pedagógica pode transformar a educação, tornando-a mais significativa, engajadora e relevante para os desafios do presente e o futuro. A análise se aprofunda na intersecção dessas teorias, argumentando que sua combinação oferece um arcabouço robusto para a implementação de metodologias ativas eficazes.

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS PRÁTICAS INOVADORAS

A inovação pedagógica não surge do vácuo; ela é sustentada por décadas de pesquisa sobre como os seres humanos aprendem. As teorias de Ausubel,

Piaget, Vygotsky e Freire, embora distintas, convergem para um ponto central: a superação de um modelo de ensino passivo. A seguir, exploramos como essas bases teóricas se entrelaçam e fornecem o alicerce para as metodologias ativas.

## **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DAVID AUSUBEL**

A teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, é um pilar fundamental para as práticas pedagógicas inovadoras. Segundo Ausubel (2000), a aprendizagem se torna significativa quando as novas informações estão conectadas de maneira substancial e não arbitrária aos conhecimentos prévios do aprendiz. Para que isso aconteça, são necessárias duas condições principais: o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, ou seja, ter lógica interna e ser relacionável a estruturas cognitivas existentes, e o aprendiz deve ter a disposição para aprender de forma significativa (Farias, 2022).

Os conhecimentos prévios, denominados “subsunçores”, eles são estruturas cognitivas já existentes na mente do aprendiz e atuam como âncoras para a nova informação, permitindo que ela seja integrada e organizada na estrutura cognitiva do indivíduo (Agra et al., 2019). Dessa forma, a aprendizagem significativa difere da aprendizagem mecânica, que se fundamenta na memorização sem estabelecer vínculos com o conhecimento pré-existente. A aplicação dessa teoria nas práticas pedagógicas inovadoras implica em estratégias que busquem ativar e conectar os conhecimentos prévios dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais relevante e duradouro.

## **DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: JEAN PIAGET**

Jean Piaget, com sua teoria do Desenvolvimento Cognitivo, oferece uma perspectiva construtivista da aprendizagem, na qual o conhecimento é ativamente construído pelo indivíduo através da interação com o ambiente (Piaget, 1964/2014). Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios sequenciais e é impulsionado por um processo de equilíbrio, que envolve a assimilação e a acomodação. A assimilação é a capacidade de incorporar novas informações às estruturas cognitivas existentes (esquemas), enquanto a acomodação refere-se ao reajustamento dessas estruturas para integrar o novo conhecimento (Corrêa, 2017).

Quando um esquema não consegue incorporar uma nova informação, ocorre um desequilíbrio cognitivo, que motiva o indivíduo a buscar um novo equilíbrio, construindo assim novos conhecimentos. Nas práticas pedagógicas inovadoras, o papel do professor é criar situações desafiadoras que provoquem esse desequilíbrio, estimulando a curiosidade e a busca ativa por soluções, o que fomenta o protagonismo estudantil e a construção autônoma do saber.

## **TEORIA SOCIOCONSTRUTIVISTA: LEV VYGOTSKY**

Lev Vygotsky, com sua Teoria Socioconstrutivista, enfatiza a dimensão social da aprendizagem, defendendo que o desenvolvimento cognitivo é intrinsecamente ligado às interações sociais e ao contexto cultural (Vygotsky, 1984). O conceito central de sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo (o que ele consegue fazer sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ele pode fazer com a ajuda de um mediador, seja um adulto ou um par mais experiente) (Corrêa, 2017).

A interação social e a linguagem são ferramentas cruciais nesse processo, pois o conhecimento é construído socialmente antes de ser internalizado individualmente. Nas práticas pedagógicas inovadoras, a abordagem de Vygotsky fundamenta a importância do trabalho colaborativo, da mediação pedagógica e do diálogo, promovendo o protagonismo estudantil por meio da construção conjunta do saber e da interação significativa entre os pares e com o professor.

## **PEDAGOGIA CRÍTICA: PAULO FREIRE**

A Pedagogia Crítica, desenvolvida por Paulo Freire, propõe uma educação libertadora e transformadora, que capacita os estudantes a lerem o mundo e a intervir nele de forma consciente e crítica (Freire, 1996). Freire defende que a educação não é neutra, mas um ato político que deve promover a autonomia, o diálogo e a problematização da realidade. A sua abordagem estimula a reflexão crítica, a criatividade e a participação ativa dos alunos, desafiando suposições e buscando um futuro mais justo e igualitário (Silva, 2021).

A Pedagogia Crítica busca ressignificar conceitos para tonificar a Pedagogia Crítica e sedimentar relações democráticas no ato educativo, reafirmando

a relevância política e pedagógica de sua teoria como dimensão crucial para a democratização da escola e da sociedade. A aplicação dos princípios freireanos nas práticas pedagógicas inovadoras incentiva a construção de um ambiente de aprendizagem dialógico, onde o professor atua como facilitador e os alunos são co-constructores do conhecimento, promovendo a conscientização e a ação transformadora.

## **INTERSECÇÃO DAS TEORIAS NA PRÁTICA**

É na combinação dessas teorias que as metodologias ativas encontram sua maior força. Uma atividade de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), por exemplo, pode ser estruturada para partir dos conhecimentos prévios dos alunos (Ausubel), desafiar os alunos a construir novas estruturas cognitivas através da resolução de problemas (Piaget), promover a colaboração em equipe para alcançar um objetivo comum (Vygotsky) e, finalmente, conectar o projeto a uma questão socialmente relevante, incentivando a reflexão crítica (Freire). Assim, as teorias não são excludentes, mas complementares, oferecendo um roteiro para uma pedagogia verdadeiramente centrada no aluno.

## **METODOLOGIAS INOVADORAS E EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS**

As metodologias inovadoras, ou metodologias ativas, representam a aplicação prática dos princípios teóricos discutidos, transformando a sala de aula em um ambiente dinâmico e participativo. Elas se caracterizam por colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades essenciais (Fiorese; Trevisol, 2024). Dentre as diversas abordagens, destacam-se:

### **• APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL) E EM PROJETOS (ABP)**

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) são metodologias que desafiam os estudantes a resolver problemas complexos ou a desenvolver projetos significativos, geralmente relacionados a situações do mundo real. Na PBL, os alunos são confrontados com problemas abertos, que exigem investigação, reflexão e busca por soluções cria-

tivas. A ABP, por sua vez, envolve o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um projeto estruturado. Um exemplo prático de ABP seria uma turma de ensino médio que, ao estudar química e biologia, desenvolve um projeto para analisar a qualidade da água de um rio local, propondo soluções para a despoluição.

Tal projeto exigiria pesquisa, trabalho em equipe, aplicação de conhecimentos teóricos e apresentação de resultados, tornando a aprendizagem contextualizada e significativa. Ambas as abordagens promovem a indissociabilidade entre teoria e prática, estimulam o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração, e são fundamentadas nas ideias de autores como Paulo Freire e Lev Vygotsky, que defendem a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo (Cunha, 2024).

#### • SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)

A sala de aula invertida (flipped classroom) é uma abordagem pedagógica que visa transformar a dinâmica tradicional do ensino. Ao contrário do modelo convencional, no qual o professor transmite o conteúdo e os alunos absorvem a informação durante a aula, a sala de aula invertida propõe que os alunos estudem os materiais de forma autônoma antes das aulas, utilizando recursos digitais como vídeos e textos (Valente, 2014). Essa metodologia redefine o papel da sala de aula, que se torna um espaço de aprendizado ativo, focado em discussões, resolução de problemas e projetos colaborativos, sempre com o suporte do professor e dos colegas.

“Na sua forma mais simples, a sala de aula invertida significa que os alunos ganham a primeira exposição ao novo material fora da aula, geralmente através da leitura ou de vídeos de palestras, e então usam o tempo de aula para fazer o trabalho mais difícil de assimilar esse conhecimento, talvez através da resolução de problemas, discussão ou debates.” (Bergmann; Sams, 2012, p. 13).

Essa mudança de paradigma foi inicialmente proposta por Lage, Platt e Treglia (2000), que, ao perceberem que o formato de aula tradicional não atendia a todos os estilos de aprendizagem, decidiram inverter a lógica do ensino. Dessa forma, os alunos se preparam para a aula no seu próprio ritmo e, no ambiente presencial, focam no aprofundamento do conhecimento adquirido. O professor, por sua vez, deixa de ser o transmissor exclusivo de informações e passa a atuar

como mediador, facilitando a compreensão dos conceitos e promovendo a colaboração entre os alunos (Valente, 2014).

### • **GAMIFICAÇÃO**

A Gamificação aplica elementos de jogos (desafios, recompensas, pontuações) em contextos educacionais para aumentar o engajamento e a motivação. Um exemplo seria uma plataforma de matemática onde os alunos ganham pontos e medalhas ao resolverem exercícios, competindo de forma saudável em um ranking e desbloqueando novos níveis de dificuldade. Isso transforma a aprendizagem em uma experiência mais interativa e divertida (CUNHA, 2024).

### • **ENSINO HÍBRIDO (BLENDED LEARNING)**

O Ensino Híbrido integra momentos de aprendizagem presenciais e a distância, utilizando plataformas digitais para oferecer uma experiência de ensino mais flexível. Os estudantes podem ter contato com informações e conteúdo online antes das aulas presenciais, que são então utilizadas para aprofundar o conhecimento, discutir e tirar dúvidas. Essa abordagem permite que o aluno estude no seu próprio ritmo e foque em áreas de maior dificuldade, aproveitando o melhor dos dois mundos: a interação social e a flexibilidade do ambiente digital (Cunha, 2024).

Um modelo comum é a “Rotação por Estações”, onde os alunos, em pequenos grupos, alternam entre atividades online, trabalho em grupo e instrução direta com o professor, tudo dentro da mesma aula. Essa abordagem, conforme discutido por Bacich e Moran (2018), permite personalizar o ensino e desenvolver a autonomia dos estudantes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A implementação de práticas pedagógicas inovadoras tem demonstrado um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma série de resultados positivos para os estudantes. A análise das metodologias ativas revela melhorias no engajamento, na autonomia e na criatividade dos estudantes, especialmente os “nativos digitais”, termo cunhado por Prensky (2001) para descrever a geração que cresceu imersa na tecnologia digital.

O engajamento dos estudantes é um dos resultados mais evidentes da adoção de metodologias ativas. Ao serem colocados como protagonistas do processo, participando ativamente da resolução de problemas (PBL), do desenvolvimento de projetos (ABP) ou de atividades gamificadas, os alunos demonstram maior interesse e motivação (Fiorese; Trevisol, 2024). A relevância dos conteúdos, muitas vezes conectados a situações do mundo real, e a possibilidade de interagir e colaborar com os pares, conforme preconizado por Vygotsky (Vygotsky, 1984), tornam a aprendizagem mais significativa e menos passiva. A gamificação, em particular, utiliza elementos como desafios e recompensas para criar um ambiente de aprendizado divertido e estimulante, aumentando a persistência e o esforço dos alunos (Cunha, 2024).

O desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil é um pilar central das práticas inovadoras. Metodologias como a Sala de Aula traz uma abordagem que é a personalização do aprendizado, uma vez que os alunos podem revisar o material no seu ritmo, enquanto o tempo de aula é melhor aproveitado para a aplicação prática do conteúdo. Além disso, a sala de aula invertida fomenta a aprendizagem ativa e a interação entre os estudantes, o que potencializa a construção de conhecimento de maneira mais significativa (VALENTE, 2014).

Essa abordagem, alinhada aos princípios da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (Freire, 1996), capacita os estudantes a serem sujeitos ativos, capazes de tomar decisões, resolver problemas e gerenciar seu próprio processo de estudo. O professor atua como mediador, orientando e facilitando, mas a iniciativa e a condução da aprendizagem partem do aluno, que se torna mais confiante e independente (Corrêa, 2017).

A estimulação da criatividade e do pensamento crítico é outro benefício crucial. Ao serem desafiados a encontrar soluções para problemas abertos ou a desenvolver projetos originais, os estudantes são incentivados a pensar de forma inovadora e a explorar diferentes perspectivas. O Design Thinking e a Cultura Maker, por exemplo, promovem a experimentação, a prototipagem e a iteração, desenvolvendo a capacidade de gerar novas ideias e de transformá-las em soluções concretas (Cunha, 2024). A discussão e o debate, presentes em diversas metodologias, aprimoram a capacidade de argumentação, análise e avaliação crítica das informações.

A construção de sentido para a aprendizagem é potencializada quando os conhecimentos são contextualizados e aplicados a situações relevantes. A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (Ausubel, 2000) destaca que a nova informação se torna significativa quando se conecta aos conhecimentos prévios do aluno. As práticas inovadoras facilitam essa conexão ao propor atividades que exigem a aplicação de conceitos em contextos práticos, tornando o aprendizado mais relevante e duradouro. A interdisciplinaridade, ao integrar diferentes áreas do conhecimento, também contribui para que os estudantes percebam as conexões entre os saberes e o mundo ao seu redor.

Apesar dos benefícios, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras enfrenta limitações e barreiras. Dentre elas, destacam-se:

- Resistência à mudança: Professores e alunos, acostumados com o modelo tradicional, podem resistir a novas abordagens que exigem maior participação e responsabilidade.
- Infraestrutura inadequada: A falta de recursos tecnológicos, espaços flexíveis e materiais didáticos apropriados pode dificultar a aplicação de metodologias ativas.
- Formação docente: Muitos educadores não possuem a formação necessária, a mudança eficaz requer uma integração entre tecnologia, pedagogia e conhecimento sobre gestão da mudança, algo que precisa ser mais bem trabalhado na formação continuada.
- Avaliação: Os sistemas de avaliação tradicionais, focados na memorização, podem não ser adequados para medir o desenvolvimento de competências promovidas pelas práticas inovadoras.
- Tempo e planejamento: A preparação de aulas com metodologias ativas demanda mais tempo e planejamento por parte do professor.

Para o sucesso da implementação de práticas pedagógicas inovadoras, algumas condições são essenciais como:

- Apoio institucional: O engajamento da gestão escolar e o investimento em infraestrutura e formação continuada são fundamentais.
- Formação e capacitação docente: Oferecer programas de desenvolvimento profissional que preparem os professores para as novas abordagens.

- Flexibilidade curricular: Adaptar o currículo para permitir a integração de projetos, problemas e atividades interdisciplinares.
- Avaliação formativa: Adotar sistemas de avaliação que valorizem o processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências e a criatividade.
- Cultura de experimentação: Incentivar a experimentação, o erro como parte do aprendizado e a troca de experiências entre os educadores.

O futuro das práticas pedagógicas inovadoras é promissor, impulsionado pela evolução tecnológica, pelas mudanças nas demandas sociais e pela crescente compreensão da importância de uma educação mais adaptativa e centrada no estudante. A contínua integração de tecnologias digitais, a personalização do ensino e a expansão de abordagens interdisciplinares são algumas das tendências que moldarão a educação nos próximos anos.

A integração de tecnologias emergentes como a Inteligência Artificial (IA), Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA) tem o potencial de revolucionar as práticas pedagógicas. A IA pode personalizar o aprendizado, adaptando o conteúdo e o ritmo às necessidades individuais de cada aluno, enquanto a RV e a RA podem criar ambientes de aprendizagem imersivos e interativos, tornando conceitos abstratos mais concretos e engajadores (Modelski *et al.*, 2019). A utilização dessas tecnologias, no entanto, deve ser planejada de forma a complementar e enriquecer a experiência pedagógica, e não apenas replicar modelos tradicionais em formato digital.

A personalização do ensino e a aprendizagem adaptativa são tendências que buscam atender à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Com o auxílio de plataformas digitais e algoritmos inteligentes, é possível oferecer percursos de aprendizagem individualizados, que se ajustam ao desempenho e às preferências de cada aluno. Essa abordagem, alinhada aos princípios da aprendizagem significativa de Ausubel, permite que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, recebam feedback imediato e foquem nas áreas que necessitam de maior atenção, otimizando o processo de aprendizagem.

A expansão de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares é fundamental para preparar os estudantes para os desafios complexos do mundo contemporâneo. A integração de diferentes áreas do conhecimento em projetos

e atividades colaborativas estimula o pensamento sistêmico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas de forma holística. Essa perspectiva, que dialoga com as ideias de Vygotsky sobre a construção social do conhecimento, promove uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos, rompendo com a fragmentação do saber e incentivando a colaboração entre diferentes disciplinas.

O desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência, autoconhecimento e colaboração, ganhará ainda mais destaque nas práticas pedagógicas futuras. Reconhece-se que essas habilidades são tão importantes quanto as competências cognitivas para o sucesso pessoal e profissional dos indivíduos. As metodologias ativas, por sua natureza, já promovem o desenvolvimento dessas competências ao exigir trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de conflitos. A educação do futuro deverá integrar de forma mais explícita o ensino e a avaliação dessas habilidades, preparando os estudantes para uma vida plena e para os desafios de um mundo em constante transformação.

## **CONCLUSÃO**

As práticas pedagógicas inovadoras emergem como uma resposta essencial aos desafios e demandas da educação no século XXI. Este artigo buscou explorar a complexidade e a riqueza dessas abordagens, desde seus fundamentos teóricos até suas aplicações práticas e perspectivas futuras. A análise das contribuições de David Ausubel, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire revela um arcabouço teórico robusto que sustenta a centralidade do estudante, a aprendizagem significativa, a construção social do conhecimento e a formação crítica e transformadora.

As metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos, a Sala de Aula Invertida, a Gamificação e o Ensino Híbrido, demonstram o potencial de transformar o ambiente educacional, promovendo maior engajamento, autonomia, criatividade e pensamento crítico nos estudantes. Os resultados e discussões apresentados evidenciam que, ao colocar o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, essas práticas não apenas otimizam a aquisição de conhecimento, mas também desenvolvem competências socioemocionais e preparam os indivíduos para os desafios do mundo real.

Contudo, a implementação bem-sucedida dessas inovações não está isenta de desafios. Barreiras como a resistência à mudança, a infraestrutura inadequada, a necessidade de formação docente contínua e a adaptação dos sistemas de avaliação requerem atenção e investimento. Para superar esses obstáculos, é fundamental o apoio institucional, a flexibilidade curricular e a promoção de uma cultura de experimentação e colaboração entre os educadores.

As perspectivas futuras apontam para uma educação cada vez mais integrada com tecnologias emergentes, personalizada e adaptativa, com foco na interdisciplinaridade e no desenvolvimento de competências para a cidadania global e a sustentabilidade. A inovação pedagógica, portanto, não é apenas uma tendência, mas uma necessidade premente para construir um sistema educacional mais justo, equitativo e eficaz, capaz de formar indivíduos preparados para atuar como agentes de mudança em uma sociedade em constante evolução. A consolidação de uma cultura de inovação pedagógica é, assim, um compromisso contínuo com a excelência e a relevância da educação.

## REFERÊNCIAS

AGRA, Glenda et al. Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, n. 1, p. 248-255, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rbenf/article/view/54489>. Acesso em: 20 set. 2025.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. Revisão científica de Vitor Duarte Teodoro. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/360751222\\_Metodologias\\_ativas\\_para\\_um\\_a\\_educacao\\_inovadora\\_uma\\_abordagem\\_teorico-pratica](https://www.researchgate.net/publication/360751222_Metodologias_ativas_para_um_a_educacao_inovadora_uma_abordagem_teorico-pratica). Acesso em: 7 set. 2025.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379–386, dez. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321861102\\_A\\_relacao\\_entre\\_desenvolvimento\\_humano\\_e\\_aprendizagem\\_perspectivas\\_teoricas](https://www.researchgate.net/publication/321861102_A_relacao_entre_desenvolvimento_humano_e_aprendizagem_perspectivas_teoricas). Acesso em: 20 set. 2025.

CUNHA, M. B. D. A. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e de um lugar na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39442>. Acesso em: 15 set. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FARIAS, G. B. Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 101-118, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos-des.cecom.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45698>. Acesso em: 23 ago. 2025.

FIGLIARELLI, Cristiane Elizete; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Práticas pedagógicas inovadoras: critérios atribuídos por professores(as) formadores(as) que atuam em cursos de Pedagogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e45698, 2024. DOI: 10.1590/0102-45698. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZW6SBbq4sVTGpqD6VdNPbtD>. Acesso em: 10 set. 2025.

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

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. **Inverting the classroom**: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, v. 31, p. 30-43, 2000.

MODELSKI, D. et al. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2014.

SILVA, M. V. Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e247990, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZpDdgvd3n4j-czgFF665mZF/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2025.

VALENTE, José Antonio. A proposta da sala de aula invertida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p.405–419, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## CAPÍTULO 8

# HISTÓRIA E TECNOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE BUSCA E FONTES DE INFORMAÇÃO

Jônatas de Lacerda

### INTRODUÇÃO

A pesquisa escolar, tomada num sentido amplo, é toda atividade voltada para a solução de problemas, “como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos orientem em nossas ações” (Pádua, 1996, p. 29). Nessa premissa sobre a pesquisa escolar, identificamos habilidades básicas inerentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que recomenda que o aluno deve “apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede” (BRASIL, 2018, p. 489).

Dada essa importância da pesquisa escolar, principalmente no ensino médio, identificamos a necessidade de qualificá-la e instrumentalizá-la, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Diante disso, o objetivo geral é propor como intervenção pedagógica o uso de estratégias de busca e fontes de informação digitais com o uso de TIC, tais como videoaulas, bases de dados online, portais de divulgação científica, booleanos no google acadêmico. Como objetivos específicos, estão: mapear como a pesquisa escolar é realizada por alunos e orientada por professores nas aulas de História do Ensino Médio antes da intervenção e apresentar relatos de experiências após a intervenção.

Como procedimentos metodológicos, foram realizadas duas coletas de dados no Google Formulários e foram usadas as TIC como facilitadoras da pesquisa escolar.

Este artigo apresenta como fundamentação teórica os estudos de Kuhlthau (2010), sobre orientação para a pesquisa escolar; Demo (2007), sobre educar pela pesquisa; e Martins (2007), sobre o papel do professor na orientação de projetos de pesquisa na escola, direcionando a curiosidade do educando. A competência informacional como habilidade de buscar, selecionar e avaliar informações é necessária para a produção do conhecimento. A fim de investigar como esse processo permeia a pesquisa escolar, dada sua importância no processo de ensino-aprendizagem, buscamos, no referencial teórico de Kuhlthau (2010), sobre orientação para a pesquisa escolar, e Demo (2007), sobre educar pela pesquisa, subsídios para propor esta investigação. O objetivo é verificar como a pesquisa escolar é realizada por alunos e orientada por professores nas aulas de História do Ensino Médio e, então, propor uma intervenção. Foi realizada uma coleta de dados no Google Formulários, para mapear as condições de realização de pesquisa escolar. A partir dos resultados, propusemos, como intervenção pedagógica, a utilização de videoaulas para orientar, no processo da pesquisa bibliográfica, o uso de estratégias de busca e fontes de informação. O processo teve como facilitadoras da pesquisa escolar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como bases de dados online, portais de divulgação científica, booleanos no google acadêmico. Após realizada a intervenção, realizamos nova coleta de dados e comparamos a devolutiva dos alunos e professores com os dados da coleta inicial.

## **DESENVOLVIMENTO**

A fim de responder como ocorre o processo de ensino-aprendizagem pela pesquisa escolar nas aulas de História do Ensino Médio na escola pública, estabelecemos como referencial teórico o conceito de competência informacional, de Kuhlthau (2010). O processo de competência informacional de Kuhlthau consiste nesses passos: 1. Início do trabalho, 2. Seleção do assunto, 3. Exploração de informações, 4. Definição do foco, 5. Coleta de informações, 6. Preparação para apresentação do trabalho escrito e 7. Avaliação do processo. Concentramos nossa pesquisa nos indicadores 4 e 5. A partir dessa fundamentação, elaboramos um

formulário de pesquisa via Google formulários, para levantamento de dados junto a professores e alunos com o intuito de identificar como o uso de tecnologias impacta esse processo. Esse levantamento foi realizado pré e pós-intervenção pedagógica. A intervenção foi realizada a partir do uso de videoaulas<sup>1</sup> e slides<sup>2</sup> explicativos sobre fontes de informação em bases de dados digitais e uso de estratégias de busca com operadores booleanos em meio digital.

Os resultados obtidos com a pesquisa inicial nortearam a prática da intervenção, que, após concluída, trouxe aparatos funcionais significativos aos alunos, no que diz respeito ao uso de ferramentas tecnológicas para a pesquisa escolar.

Estes são alguns dos relatos dos alunos no formulário pré-intervenção<sup>3</sup>: 68,4% nunca acessaram ou desconheciam as plataformas de trabalhos científicos, e de livre acesso; 52,6% nunca utilizaram ou desconheciam estratégias de buscas com AND/OR; 43,8% desconheciam ou nunca utilizaram os operadores booleanos, e mesmo os que utilizaram revelaram pouco ou muito pouco uso em torno de 47,4%.

Nesta primeira coleta, cujo intuito foi mapear como a pesquisa escolar é realizada na escola pública audiência de nossa pesquisa, obtivemos 172 participações, conforme Tabela 1, dentre os quais 82% são alunos do Ensino Médio (em curso), 5,2% alunos do Ensino Médio concluído e 12,8% de professores do Ensino Médio. Os gráficos (a - e) apresentam o perfil dos respondentes; os gráficos 1 a 7, sobre fontes de informação; e os gráficos 8 a 11, informações sobre estratégias de busca.

---

1 A intervenção foi realizada a partir do uso de videoaulas. Disponíveis em: [https://www.youtube.com/watch?v=I5m6qD1Ik\\_Q&t=31s](https://www.youtube.com/watch?v=I5m6qD1Ik_Q&t=31s); e <https://www.youtube.com/watch?v=X6qkLPLz4IE&t=126s>. Acesso em: 13 out. 2025.

2 Os slides explicativos sobre fontes de informação em bases de dados digitais e uso de estratégias de busca com operadores booleanos em meio digital. Disponíveis em: <https://drive.google.com/file/d/1wCbab544VmH282JLZEWta4ovcSQqsLKz/view?usp=sharing> e [https://drive.google.com/file/d/1c1XKz5SND7PIUkDSw1dQA-4V\\_UDdCqDF/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1c1XKz5SND7PIUkDSw1dQA-4V_UDdCqDF/view?usp=sharing). Acesso em: 13 out. 2025.

3 O formulário pré-intervenção está disponível em: <https://forms.gle/Pqorq7NwbDwKnCma7>. Acesso em: 13 out. 2025.

Tabela 1 – Grau de Escolaridade dos respondentes.

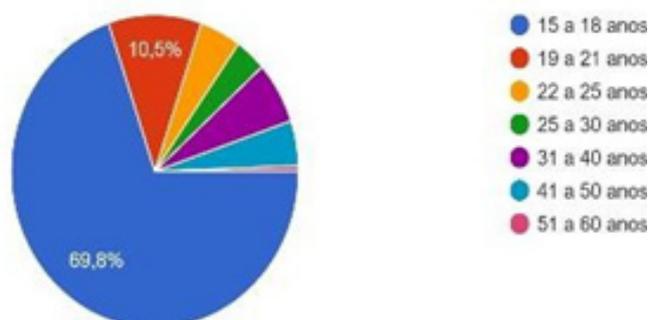
Grau de Escolaridade	Porcentagem
Ensino Médio em curso	82,00%
Ensino Médio concluído	5,20%
Graduação	5,60%
Pós-graduação	7,20%
Total	100,00%

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 1 – Faixa etária dos respondentes.

a) Faixa etária

172 respostas

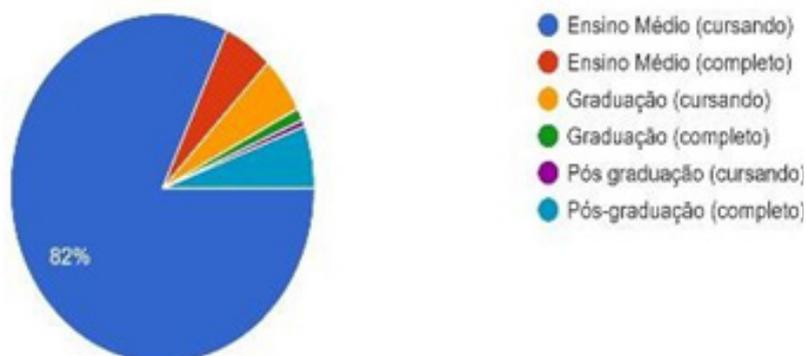


Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 – Grau de escolaridade dos respondentes.

b) Grau de Escolaridade

172 respostas

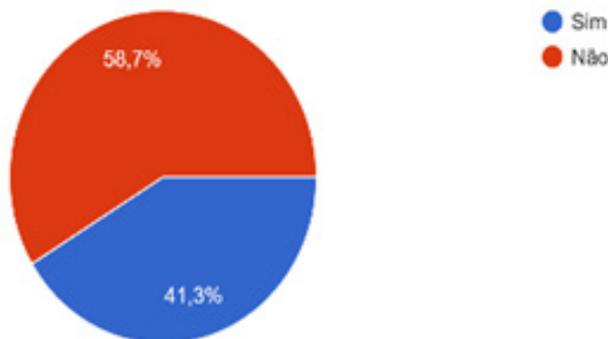


Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3 – Vínculo empregatício dos respondentes.

c) Vínculo empregatício. Exerce atividade remunerada?

172 respostas

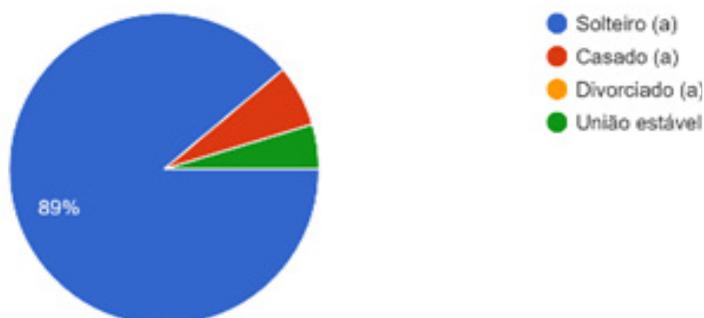


Fonte: Elaboração própria

Gráfico 4 – Estado civil dos respondentes.

d) Estado Civil

172 respostas

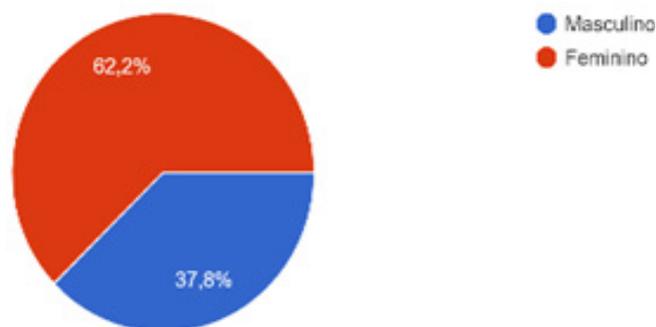


Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 5 – Gênero dos respondentes.

e) Gênero

172 respostas

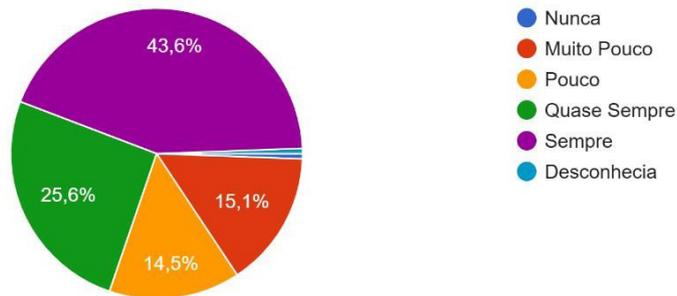


Fonte: Elaboração própria.

Nos gráficos de 6 a 10, abordamos o questionamento quanto as Fontes de Pesquisas, nos recursos para pesquisas utilizados.

Gráfico 6 – Respondentes informam a frequência que realizam as pesquisas no google.

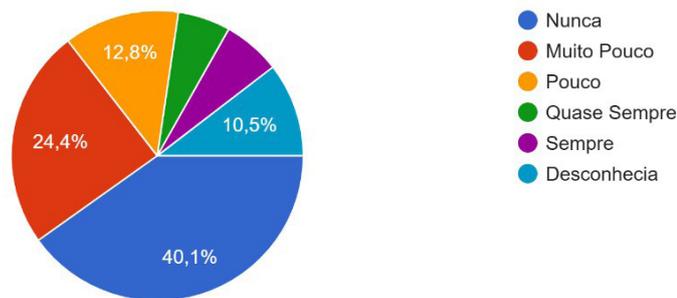
1) Realizo as pesquisas no Google. [www.google.com.br](http://www.google.com.br)  
172 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 7 – Respondentes informam a frequência que realizam as pesquisas no Google Acadêmico.

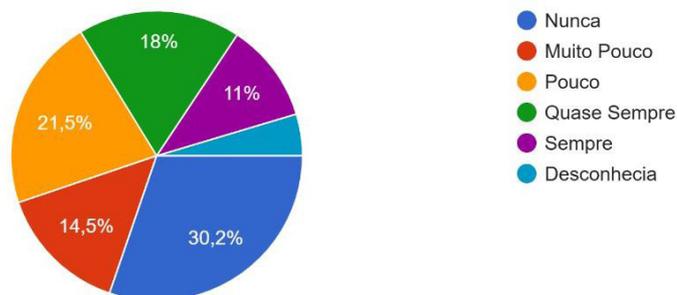
2) Realizo as pesquisas no Google Acadêmico. <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>  
172 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 8 – Respondentes informam a frequência que realizam as pesquisas no Brainly.

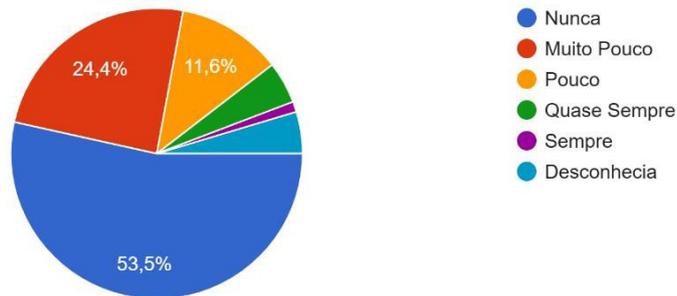
3) Realizo as pesquisas no Brainly. [brainly.com.br](http://brainly.com.br)  
172 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 9 – Respondentes informam a frequência que realizam as pesquisas no Yahoo.

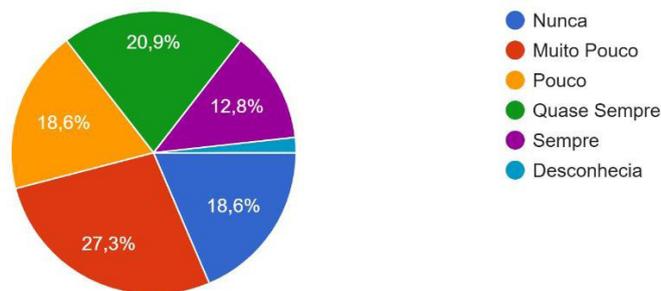
4) Realizo as pesquisas no Yahoo. <https://br.answers.yahoo.com/>  
172 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 10 – Respondentes informam a frequência que realizam as pesquisas na Wikipédia.

5) Realizo as pesquisas na wikipédia. <https://pt.wikipedia.org>  
172 respostas

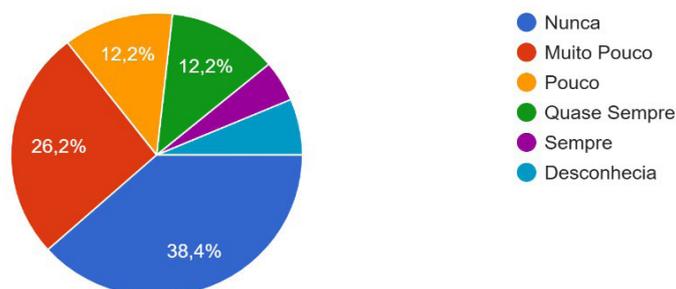


Fonte: Elaboração própria.

Nos gráficos de 11 e 12, abordamos o questionamento quanto as Fontes de Informação.

Gráfico 11 – Respondentes informam as Fontes de Informação utilizadas quanto as Bibliotecas digitais e acervos.

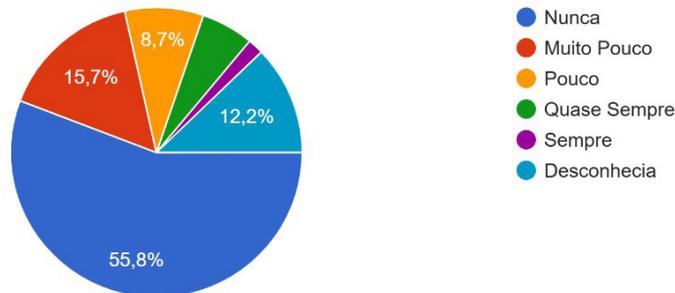
6) Quando pesquiso utilizo as bibliotecas digitais de teses e dissertações como BDTD, USP, UNICAMP e outras  
172 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 12 – Respondentes informam as Fontes de Informação utilizadas quanto acervo de trabalhos científicos.

7) Utilizo de plataformas de trabalhos científicos de acesso livre como: europeana, Institute of education Sciences, oxford university press dentre ...//eric.ed.gov/ <http://www.oxfordjournals.org/en/>  
172 respostas

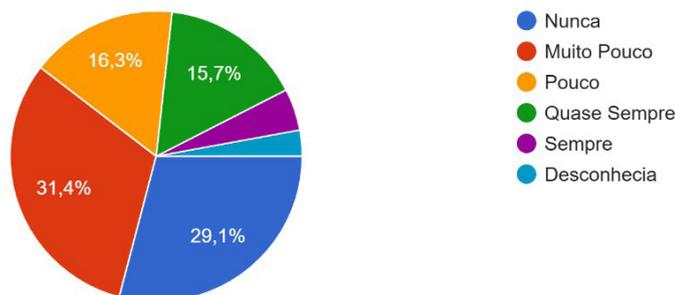


Fonte: Elaboração própria.

Nos gráficos de 13 a 16, abordamos o questionamento quanto as Estratégias de Buscas utilizadas pelos respondentes.

Gráfico 13 – Respondentes informam se utilizam os Operadores de proximidade.

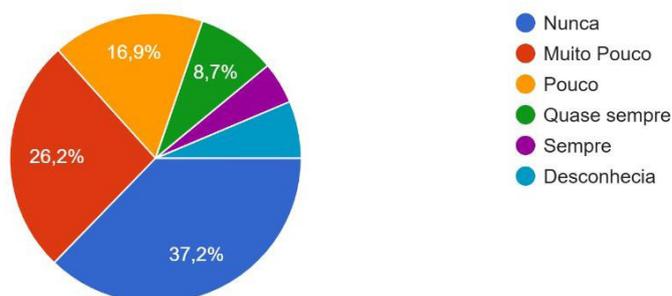
8) Quando faço pesquisas utilizo os operadores de proximidade "(aspas) e ( ) parênteses.  
172 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 14 – Respondentes informam se utilizam os Operadores Booleanos.

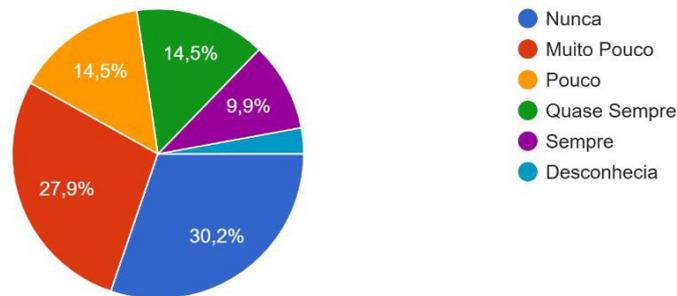
9) Quando pesquiso utilizo os operadores booleanos and (e) or (ou) Not (não).  
172 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 15 – Respondentes informam se utilizam os Operadores de Truncagem.

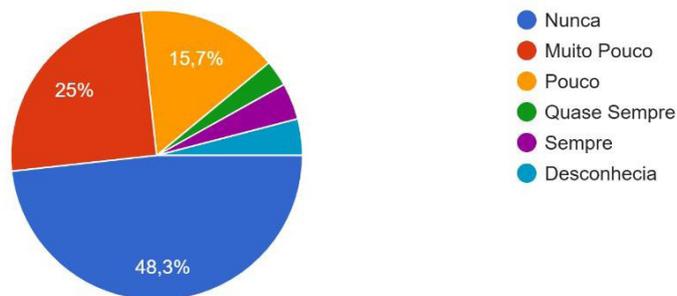
10) Quando pesquiso utilizo os operadores de truncagem \*(asteriscos), \$ (cifrão) e ? (interrogação).  
172 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 16 – Respondentes informam se utilizam o Refinamento “on” e “or”.

11) Quando realizo pesquisas utilizo o refinamento "on" e "or"  
172 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 - que reuni os dados coletados e supracitados nos gráficos.

Gráficos	Questionamentos	Sempre %	Quase Sempre %
<b>Fontes de Pesquisas</b>			
6	Pesquisas no Google	43,6	25,6
7	Pesquisas no Google Acadêmico	6,4	5,8
8	Pesquisas no Brainly	11	18
9	Pesquisas no Yahoo	1,2	4,7
10	Pesquisas no Wikipédia	12,8	20,9
<b>Fontes de Informações</b>			
11	Pesquisas em bibliotecas digitais	4,7	12,2
12	Pesquisas em plataformas de trabalhos científicos	1,7	5,8

Estratégias de Buscas			
13	Operadores de proximidades “” e ()	4,7	15,7
14	Operadores booleanos and, or, not.	4,7	8,7
15	Operadores de Truncagem * \$ ?	9,9	14,5
16	Refinamentos on or	4,1	2,9

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos os gráficos e tabelas supracitados, identificamos a pesquisa realizada no site do google sem nenhum critério por 69,2% dos entrevistados, que indicaram que sempre ou quase sempre pesquisam assim. Quando questionamos sobre o uso do google acadêmico, que oferece resultados com maior teor científico, 34,5% nunca ou muito pouco usam e um percentual de 10,5% desconhece tal ferramenta.

Diante disso, vemos reforçada a necessidade de aprimoramento na forma como se dá a pesquisa no âmbito escolar, quando identificamos que os serviços mais usados, a partir das respostas no Google, são brainly, yahoo e wikipedia. Mesmo assim, com um índice alto de desconhecimento até mesmo desses sites mais comuns de pesquisas, o enfoque fica com o yahoo que atinge 53,5% em nunca usaram ou desconheciam.

Quando perguntados sobre a pesquisa por teses e dissertações como fontes de informação, 44,8% nunca acessaram ou desconheciam, 38,4 apresentaram pouco ou muito pouco uso. Questionados sobre as plataformas digitais de livre consulta 68% nunca acessaram ou desconheciam, 24,4% fazem pouco ou muito pouco uso, apenas 7,5% sempre utiliza. É importante levar em consideração que há um percentual de 12,8% de professores que participaram da pesquisa e, em alguns casos, conforme Tabela 2, essa porcentagem não é atingida quanto à utilização das estratégias de buscas e fontes de informação, no quesito de maior refinamento, utilizando-se os facilitadores.

Os números continuam altos no desconhecimento ou desuso quando questionamos sobre as estratégias de buscas. Nos operadores de proximidade, 32% desconheciam ou nunca utilizaram, 47,7% afirmaram utilizar pouco ou muito pouco. Nos booleanos 43,6% nunca utilizaram ou desconheciam, 43,1%

utilizavam muito pouco ou pouco. Quanto ao uso de “and” e “or”, 52,4% afirmaram nunca ter utilizado ou desconhecer, apenas 7% afirmaram utilizar sempre ou quase sempre.

A partir desses dados, compreendemos a emergência de dar suporte à pesquisa escolar, resignificando as metodologias e instrumentalizando um exercício sistemático. Propusemos, como intervenção pedagógica, a utilização de videoaulas para orientar, no processo da pesquisa bibliográfica, o uso de estratégias de busca eficazes e fontes de informação confiáveis. O processo teve como facilitadoras da pesquisa escolar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como bases de dados online, portais de divulgação científica, booleanos no google acadêmico. Após realizada a intervenção, realizamos nova coleta de dados e comparamos a devolutiva dos alunos e professores com os dados da coleta inicial.

Estes são alguns dos relatos dos alunos, pós-intervenção<sup>4</sup>, sobre o auxílio das TIC no processo de pesquisa: “Sem a ajuda dos professores presentes, essas ferramentas deram um auxílio maior nas pesquisas, em vista do que fazemos sem eles”, “Facilidade e agilidade”, “Me ajudou a otimizar as ferramentas de buscas”, “Tudo que foi falado foi bem explicado!”, “As estratégias de busca facilitaram muito na pesquisa para trabalhos e atividades escolares, e me ajudaram a encontrar o que eu procurava de maneira mais rápida”, “Não fazia ideia de que eu poderia utilizar essas “estratégias de busca” ao meu favor me ajudou muito em algumas atividades que envolviam pesquisas e em algumas dúvidas que eu tinha”, “É importante no momento que estamos vivendo, suportes para contribuir na aprendizagem”, “Elas me ajudaram a aprender e a melhorar minhas pesquisas”; “Em trabalhos escolares e até mesmo pesquisas por curiosidades pessoais muitas vezes pesquisamos em sites não confiáveis, com os vídeos e principalmente os slides fica mais fácil saber qual é ou não confiável . Sem contar que a utilização de “palavras chaves” em nossas pesquisas deixa tudo bem mais rápido e prático”; “Melhorou muito e é sempre bom tirar um tempo para buscar mais conhecimento e novas maneiras que podem nos ajudar muito!!”; “Achei que após começar a utilizar essas ferramentas de busca minhas pesquisas passaram a ser mais objetivas. Trazendo um maior rendimento durante esse tempo no qual as pesquisas são muito importantes para o desempenho de meus estudos”; “Essas

---

4 <https://forms.gle/91qqCesTrFaBKbfP9>

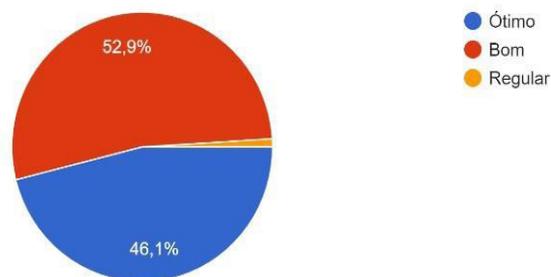
ferramentas facilitam muito a pesquisa e são de pouco conhecimento popular e isso é inacreditável, gostei muito de aprender tudo isso”.

Nessa segunda etapa, obtivemos 102 respostas, uma quantidade inferior à primeira coleta, variável que não pudemos controlar devido à sobrecarga de atividades destinadas aos alunos e professores no processo de estudos remotos. Contudo, boa parte deles se dispuseram a nos auxiliar nesse processo de devolutiva (Gráfico 17 e Figura 1) após o processo de intervenção.

Gráfico 17 – Avaliação das videoaulas e slides

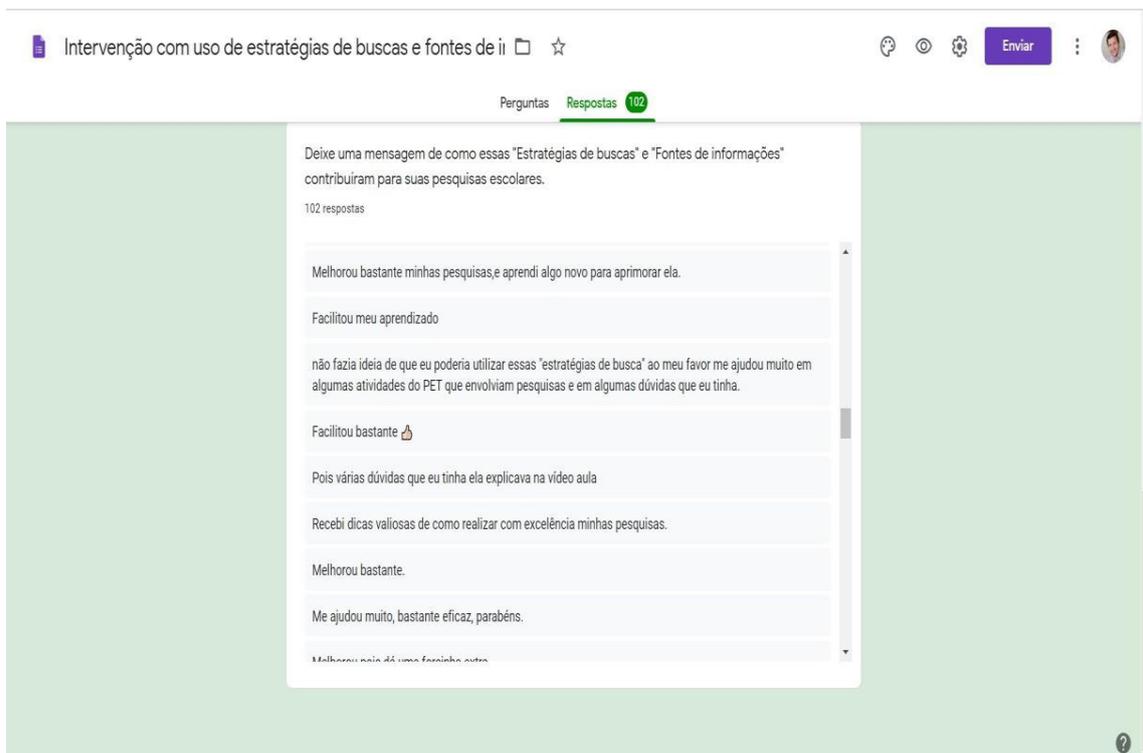
Como foi seu aprendizado a partir das videoaulas e slides, disponibilizados, instrumentalizando a pesquisa, com as "Estratégias de buscas" e as "Fontes de informações"?

102 respostas



Fonte: Elaboração própria

Figura 1 – Comentários avaliativos sobre as videoaulas e slides.



Fonte: Elaboração própria.

Essa devolutiva confirma a intervenção adotada como produtiva para a pesquisa escolar. Isso fica evidente nos comentários dos alunos e professores, que identificam a melhora após a intervenção e caracterizam a facilitação e qualificação da pesquisa escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O trabalho realizado na coleta de dados inicial nos deu suporte para identificarmos as dificuldades de alunos e professores quanto à realização sistemática da pesquisa escolar devido ao desconhecimento e desuso de recursos para pesquisa no que diz respeito às fontes de informação e estratégias de busca com o uso de tecnologia. Tal fato foi comprovado quando propusemos uma intervenção pedagógica para atender a necessidade identificada e percebemos que a devolutiva tanto de professores quanto de alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades de competência informacional para a pesquisa escolar.

Compreendemos que há limitações na intervenção pedagógica realizada, que não chegou a se caracterizar como uma pesquisa participante, mas apenas como uma pesquisa ação. Estamos cientes de que somente a disponibilização de materiais e instrumentos e algumas horas de instrução não seja o suficiente para criar o hábito de usar as habilidades de competência informacional. Contudo, o fato de os respondentes terem atestado desconhecer o uso sistemático das fontes de informação e estratégias de busca em bases de dados online sinaliza um grande déficit no âmbito educacional brasileiro na realização da pesquisa escolar com caráter científico. Estaria a educação alheia à tecnologia e modernização educacional? Não basta ter computadores empilhados nas escolas, com configurações ultrapassadas. Precisa haver utilização, atualização, instrução e formação adequada para a educação científica e tecnológica.

Ao final da pesquisa realizada com os professores e alunos do ensino médio, compreendemos o quão alheia à pesquisa sistematizada e direcionada a resultados eficazes está boa parte dos estudantes. Compreender o papel do professor enquanto mediador desse processo de utilização das TIC na pesquisa escolar é fundamental.

Após análise dos resultados obtidos, concluímos que o ponto em comum na pesquisa escolar era a desinformação formativa quanto às instrumentalidades que dão suporte à pesquisa e, que, após a intervenção, o objetivo principal, de identificar e compreender como ocorre a pesquisa escolar, utilizando as TIC e ressignificando a pesquisa no âmbito escolar, foi atingido de forma peculiar, conforme a devolutiva exemplificada nos recortes destacados na metodologia.

## **CONCLUSÃO**

Este estudo tem impactos pedagógicos e científicos para a educação básica. Entre as principais contribuições estão o uso de tecnologia como auxílio no processo de ensino-aprendizagem na aula de História, no que diz respeito à pesquisa escolar; e a intervenção do professor como orientador da pesquisa escolar, baseada no conceito de competência informacional.

## **REFERÊNCIAS**

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- KUHLTHAU, C. C. **Como orientar a pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa Abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

## CAPÍTULO 9

# O LUGAR DA IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO PSÍQUICA INFANTIL

Maria Angélica de Oliveira da Silva; Michell Pedruzzi Mendes de Araújo

### INTRODUÇÃO

Dentre a vasta produção científica de Vigotski, a imaginação e a criação são recortes da atividade psicológica sobre os quais o autor se debruçou. É uma crença comum pensar que as crianças são naturalmente criativas e cheias de imaginação, contudo, Vigotski faz questionamentos muito importantes sobre a natureza criativa e imaginativa que implicam diretamente na nossa concepção de infância e nas práticas pedagógicas.

Assim, o objetivo deste capítulo é conceituar e compreender, de forma inicial, os processos de imaginação e criação segundo a teoria histórico-cultural e sua importância para o desenvolvimento psicológico das crianças. Para isso, foi feita a pesquisa bibliográfica em algumas obras vigotskianas, a fim de sistematizar e sintetizar os elementos pertinentes para entendermos a visão do autor a respeito de tais questões.

Outrossim, referencial teórico é fundamentado, essencialmente, em Vigotski, partindo de sua concepção de que os sujeitos se desenvolvem a partir da interação dos quatro planos genéticos: filogênese (história da espécie), sociogênese (história do grupo social), ontogênese (história do indivíduo) e microgênese (história de cada aquisição).

Em suma, o indivíduo nasce com um aparato biológico que o difere das outras espécies e o permite desenvolver habilidades mentais complexas que direcionam um curso de desenvolvimento psíquico.

As chamadas funções psicológicas superiores (FPS), como atenção, linguagem, pensamento, memória, emoções, entre outros, são responsáveis pela ação do sujeito no mundo presente. No entanto, o desenvolvimento das FPS

está intrinsecamente ligado à interação do se com o meio e seus pares, onde ela tem contato com a cultura, internaliza valores, normas e comportamentos, se formando e se humanizando nesse movimento.

Sendo assim, ao vir ao mundo, a criança é inserida em um contexto de criação. No curso da história, muitas pessoas, dotadas da capacidade criativa, organizaram e reorganizaram o mundo até chegar ao estado presente. Assim, todas as transformações, que aconteceram e acontecerão, estão intimamente ligadas à criação, sejam físicas ou imateriais, de estruturas que ordenam de alguma forma o mundo real e, no decorrer do seu desenvolvimento, a própria criança cria e recria, à medida interage com o mundo e que suas FPS evoluem.

A criação para Vigotski é aquela em que se cria algo novo, podendo ser objetos palpáveis ou construções mentais e, em relação aos tipos dessa atividade humana, ele diferencia duas categorias. Há de se destacar que, novo aqui não é sinônimo de totalmente inédito, pois em ambas as categorias a criação parte de uma fonte pré-existente. A primeira, de teor reconstrutor ou reproduzidor, tem sua base na memória e se realiza em atos de repetição, baseadas em vivências anteriores.

A segunda, associada à combinação ou criação, quando após observar uma situação externa, ocorre internamente uma recombinação que gera uma construção mental. É por meio dessa que o sujeito pode projetar e visualizar o futuro com diversos elementos e a partir disso, criar novas ações no presente (Vigotski, 2018). Por conseguinte, é evidente que os processos de desenvolvimento das FPS e a transformação dos processos interpessoais para intrapessoais, estão fortemente presentes no que tange a atividade criativa.

A imaginação, essência de toda atividade de criação, é comumente associada de forma limitada à fuga da realidade e à fantasia. Embora possa se situar na construção de universos fictícios, toda a realidade humana existente tem suas raízes fincadas na imaginação, pois ela é a capacidade de combinação que o cérebro possui, recurso essencial para elaboração de qualquer projeto, seja artístico, arquitetônico ou ideológico. Portanto, a ideia fantástica de imaginação que, por vezes, a afasta da seriedade, apesar de não estar equivocada, está incompleta, visto que “todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns são imaginação cristalizada” (Ribot *apud* Vigotski, 2018, p. 17).

Nessa perspectiva de revelar a presença da imaginação na vida ordinária, Vigotski também procura desmistificar concepções exclusivistas sobre a criação. Assim como a imaginação não é uma característica restrita a uma faixa etária ou um tipo de criação, a própria criação não é privilégio de alguns seres humanos excepcionais. Ele não nega que exista pessoas com habilidades elevadas em determinadas atividades criativas. Em cada sujeito, por mais simples que seja a sua vida cotidiana, há criação, pois ela

[...] não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo, mesmo que esse novo se pareça com um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (Vigotski, 2018, p. 17).

Cabe ressaltar que a teoria histórico-cultural preza muito pela coletividade. Assim, a visão de que a história é construída de forma conjunta por vários agentes deixa espaço para pensar que nada é feito de forma individual. Vigotski, então fala de uma imaginação coletiva, visto que cada pequena contribuição anônima se une a outras numa trama de muitas criações que dão forma à cada realidade e cultura (Vigotski, 2018).

Ademais, “[...] a criação é condição necessária da existência e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha uma iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (Vigotski, 2018, p. 18). Portanto, onde existem pessoas existe atividade criadora, pois ela não se limita a grandes obras e construções mirabolantes, na realidade ou na ficção. A criação é um traço tipicamente humano resultado dos processos imaginativos, que engendra a existência e a transforma. E levando em consideração que todo sujeito cria, as crianças não estão excluídas dessa assertiva, pelo contrário, criação e imaginação são aspectos muito pertinentes para se pensar o desenvolvimento psicológico infantil e são compreendidas de forma mais profunda quando temos os conceitos de internalização, mediação e meio.

## **IMAGINAÇÃO: A BASE DA ATIVIDADE CRIADORA, A BASE DA HUMANIDADE**

Como exposto anteriormente, a atividade criadora pode ser realizada pela repetição de condutas e eventos observados e pela combinação de elementos. Essa última modalidade, como aponta Vigotski, é mais complexa e dependente da imaginação e, assim como o desenvolvimento de outras FPS parte de um nível elementar e conforme a criança caminha essa ação se requinta.

A imaginação está na base dos processos de combinação e, para entendê-la, o autor, primariamente, versa sobre a relação entre fantasia e realidade e expõe que toda atividade gerada por processo imaginativo é fruto de uma combinação de elementos do mundo real e quando o produto da imaginação demonstra alto grau de compatibilidade com a realidade existe um processo bastante complexo. Até mesmo “[...] as criações mais fantásticas são nada mais do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação” (Vigotski, 2018, p. 22). Assim, tomemos como exemplo uma história como Harry Potter, de J. K. Rowling em que, embora todo o universo gire em torno da magia, elemento inexistente na realidade, é possível perceber a recombinação do real. Isso fica elucidado na descrição do quadribol<sup>1</sup>, esporte fictício do mundo bruxo e praticado pelos estudantes de Hogwarts.

Apesar de ser praticado sob vassouras voadoras e apresentar bolas de chumbo que perseguem os competidores, as regras, as formas de fazer gols e as funções dos jogadores mostram a inspiração nos jogos de futebol do mundo real, representando a assertiva de Vigotski de que a imaginação sempre se constitui com recursos colhidos na vida real (Vigotski, 2018).

É válido destacar que, assim como todos os outros processos indicados por Vigotski, a imaginação é totalmente dependente da experiência social coletiva, o que acarreta em uma lei por ele expressa nas seguintes palavras:

---

<sup>1</sup> O objetivo de uma partida de quadribol é somar mais pontos que o adversário. As formas de obtenção de pontos são pela conversão de gols nos aros do time opositor (defendidos pelo goleiros) ou pela captura do pomo de ouro, um bolinha alada que se movimenta rapidamente. Enquanto o jogo corre, os balaços, bolas de chumbo que são retiradas do campo pelos batedores, perseguem os competidores aleatoriamente.

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (Vigotski, 2018, p. 24).

A última frase pode gerar um estranhamento inicial, pois a infância é associada à fertilidade máxima da imaginação, um período privilegiado no que tange à fluidez de ideias. No entanto, Vigotski quebra essa perspectiva de forma muito lógica ao apresentar que a imaginação é guiada pela experiência, assim, pensando quantitativamente, um adulto apresentará mais recursos e insumos para produzir construções psíquicas. Apesar disso, o adulto não é destacado em detrimento da criança, longe disso, apenas suas funcionalidades psicológicas são distinguidas. Além disso, afirmar essa diferença desperta em nós, responsáveis de algum modo pela educação formal ou informal de uma criança, o compromisso em expandir as experiências dela para que elas tenham recursos para criar.

Além disso, em razão da relação intrínseca entre imaginação, criação e memória, percebemos o quanto o desenvolvimento psicológico é um todo complexo. No “simples” ato de pensar uma curta história fictícia, a criança passou por vários processos internos como, associação do pensamento e linguagem, permitindo a projeção de um cenário que não está presente, a internalização de um mínimo de elementos generalizados da cultura que darão significado e sentido à construção, além do acesso, pela memória a um acervo de experiências anteriores e da reelaboração e seleção de eventos. Assim, a atividade criadora, [...] não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular, do acúmulo de experiência” (Vigotski, 2018, p. 21). Na realidade, percebemos que nada no desenvolvimento acontece de forma isolada, pois sempre existe a interdependência entre mais de um fator, sejam internos ou externos.

A relação entre realidade e imaginação também tem uma relação dupla e direta com as emoções. Vigotski, dialogando com Ribot, diz que as emoções são responsáveis por criar imagens e sensações a partir de experiências, como por exemplo cores associadas às emoções, preto ao luto e azul à tranquilidade.

Assim, nessa equação “O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens” (Vigotski, 2018, p. 28). Nesse caso, a aproximação entre elementos por meio da sensação associa impressões diferentes, o que ocasiona um tipo de criação imaginativa mais subjetiva e particular (Vigotski, 2018).

O movimento contrário também acontece e pode ser observado quando uma construção da imaginação gera respostas emocionais. Ao ver uma forma estranha, que se assemelha com uma pessoa dentro de casa, enquanto estamos sozinhos ou ao ler uma narrativa onde um vilão pratica injustiças e consegue sair impune, nossas emoções, representadas aqui pelo medo e pela indignação respectivamente, são influenciadas pela imaginação.

Portanto, após compreendermos que os mecanismos psicológicos superiores são os responsáveis pela postura tipicamente humana de transformação do meio e interação ativa com o mundo circundante, a dimensão da imaginação deve tomar um lugar de destaque. Em todo momento, ao receber a cultura e interagir com ela, os sujeitos estão adquirindo insumos para que o seu cérebro realize as atividades de recombinação e impressões sejam criadas. Por meio das vivências, que podem acontecer de diversas maneiras, cada sujeito se apropria de uma parte do real e a organiza internamente associando outras particularidades que foram internalizadas anteriormente. É em razão dessa possibilidade que a arte é possível. Por meio dela, representações, de situações reais ou ficcionais, hauridas da realidade, criadas a partir de uma série de impressões pessoais a ser recebida pelos sujeitos. A recepção, marcada pela subjetividade da experiência de cada um, gera sensações que servirão ou não para vivências posteriores e eventuais criações.

O processo imaginativo é comparado a uma gravidez, em seu livro “Imaginação e criação na infância”, como exposto a seguir “O que denominamos de criação é comumente, apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto” (Vigotski, 2018, p. 37). Após conectar as percepções do mundo, acontece, nos cérebros dos sujeitos, uma fragmentação dos traços presentes no objeto percebido, em que alguns terão mais destaque e outros serão menos evidenciados. Essas partes servirão de base para a

modificação e recombinação. Aliás, essa ação de fragmentação e seleção é de extrema relevância para o pensamento abstrato e a formação de conceitos, visto que exigem sofisticação psíquica e pensamento simbólico.

Nesse movimento, de observação, interação mediada e internalização, a criança finalmente cria seus produtos da imaginação, a humanidade cria seus meios de existência. E a criação, como apontado anteriormente, é que cria as condições para que a vida humana progrida, para que haja expressão, para que as atividades sejam realizadas e para que os seres estabeleçam vínculos entre si, pois essas necessidades da vida comum que surgem devido a uma divergência entre o anseio e o que se tem a disposição. Por isso, o homem se adapta e cria. “Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (Vigotski, 2018, p. 42). Contudo, a necessidade e o desejo sozinhos não podem gerar criação. É imprescindível que existam recursos que tornem a criação viável, além de um meio que estimule a imaginação por meio de vivências que ampliem as experiências. Por causa disso, “As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque exatamente nessas classes estão presentes todas as condições necessárias para a criação” (Vigotski, 2018, p. 44).

A fala de Vigotski tece uma crítica que, ainda nos dias de hoje, se faz pertinente. A desigualdade é uma questão que aflige mundialmente milhões de pessoas ao redor e essa mazela faz com que milhares de pessoas tenham o acesso a vários recursos de forma limitada. Se em alguns lugares, as crianças de escolas públicas sofrem com a falta de materiais, em casos mais graves, recursos básicos para a vida, como alimentação, saúde e segurança deficitárias, impedem que os sujeitos tenham pleno desenvolvimento, muito menos o estímulo à imaginação e à criação. Isso revela, mais uma vez que, em um Estado onde os cidadãos usufruem de direitos, devem haver medidas sérias e compromissadas de políticas públicas que preencham as lacunas resultantes das disparidades econômicas.

## **IMAGINAÇÃO CRIADORA NA INFÂNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS**

Atualmente, pesquisadores, professores, psicólogos entre outros profissionais que trabalham, apesar das várias vertentes teóricas, concordam em algo: a infância é uma fase singular e importantíssima na vida humana. É singular,

pois carrega especificidades próprias desse período, e importante porque a forma que é vivida determina traços que acompanharão o sujeito pelo resto das vidas. Embora isso seja quase uma obviedade para nós, no século XX, foram estudiosos como Vigotski que pavimentaram esse solo que hoje apresenta certa firmeza, afirmando e fazendo uso do discurso científico para embasá-lo.

Pensar a infância como uma fase *sui generis* e apresentar suas especialidades em relação à fase adulta contribui para que as expectativas em relação às crianças sejam alinhadas à realidade e os adultos envolvidos na sua formação saibam fazer escolhas que primem por vivências expressivas para elas, em consonância com seus interesses e focos de curiosidade. Vigotski evidencia essa diferença na seguinte afirmação

A atividade da imaginação criadora é muito complexa e depende de uma série de diferentes fatores. Por isso, é completamente compreensível que não possa ser igual na criança e no adulto, uma vez que todos esses fatores adquirem formas distintas em diversas épocas da infância. Eis porque em cada período do desenvolvimento infantil a imaginação criadora funciona de modo peculiar, característica de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança. [...] A relação com o meio, que, por sua complexidade ou simplicidade, por suas tradições ou influências, pode estimular e orientar o processo de criação, é completamente outra na criança. Os interesses da criança e do adulto são diferentes e, por isso, compreende-se porque a imaginação dela funciona de maneira diferente da do adulto (Vigotski, 2018, p. 45).

Um dos primeiros contrastes, o qual já foi mencionado, diz respeito à imaginação da criança. Existe no ideário popular a crença de que é na infância que a criança vive o ápice de sua capacidade imaginativa, por entenderem que a criança não tem ainda uma compreensão completa da realidade, o que permitiria um mergulho profundo na fantasia. A primeira afirmativa faz sentido, visto que a criança passa por um processo gradual, mas ousar dizer, que mesmo um adulto ainda tem o que aprender e entender sobre o mundo ao seu redor. No entanto, surge um problema quando se estabelece um muro intransponível entre fantasia e realidade, pois como já versamos, o que é criado pela imaginação, por mais fantasioso que seja, se ancora em elementos da realidade. Para que um sujeito crie, é necessário que ele tenha recursos para isso.

Os primeiros recursos são advindos das experiências vividas no cotidiano, a partir da interação com o grupo e com a cultura. Em relação a isso, observamos

que a experiência infantil no mundo é mais simples, além de

que seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente, suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto, que são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação (Vigotski, 2018, p. 46).

A criança ainda está desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, as quais potencializam sua experiência no mundo. À medida que pensamento, linguagem, memória, percepção, entre outras, se consolidam, a criança aumenta sua capacidade de compreensão do mundo. Outrossim, além dos insumos reduzidos, as combinações produzidas também podem apresentar mais fragilidade nessa fase. Assim como o desenvolvimento em um todo, a imaginação amadurece com o tempo, juntamente com os interesses (Vigotski, 2018).

Analisando o desenvolvimento da imaginação criadora, Vigotski observa que ao longo da vida ocorre uma modificação em sua estrutura. Com a razão ganhando cada vez mais espaço no psiquismo, a subjetividade da imaginação é transformada em objetividade. Observando adolescentes, Vigotski percebeu que, ao chegar nessa fase, marcada pela antítese e contradições, a atividade de imaginação recua. É nesse momento que crianças que desenhavam com avidez perdem o interesse pelo desenho, com exceção das que apresentam um talento incomum e são incentivadas. Nessa fase, criações literárias mostram essa mudança qualitativa, pois o conteúdo ainda marcado pela subjetividade divide espaço com a forma objetiva, inspirada na literatura dos adultos (Vigotski, 2018).

Então o que acontece para que a criança tenha essa aparente maior fruição imaginária? Isso acontece porque

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é, evidentemente, maior do que no adulto (Vigotski, 2018, p. 48).

Nesse sentido, apesar do repertório do adulto ser mais rico, o domínio sobre o real ser mais consolidado, a objetividade freia a imaginação criadora e não há tanto espaço para que os frutos da imaginação sejam colhidos. Já a

criança, com o pouco que tem, dá uma enorme vazão para seus produtos imaginários. É verdade que

[...] em todo o processo de educação da criança, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano. Nesse sentido, o papel da imaginação no futuro dificilmente será menor do que seu papel no presente (Vigotski, 2018, p. 59).

Além disso, Ribot afirma que “A imaginação criadora penetra com sua criação a vida pessoal e social, especulativa e prática em todas as suas formas; ela é onipresente” (Ribot *apud* Vigotski, 2018, p. 59). Vigotski adiciona que

se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, é fácil chegar à conclusão de que ela é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil (Vigotski, 2018, p. 53).

Destarte, tendo em vista a condição *sine qua non* da criação para os sujeitos, é certo afirmar que todo o investimento em vivência diversificadas e ampliadoras de repertório para as crianças enriquecem a infância e, ao avançarem no desenvolvimento, podem fazer uso do que internalizam, abrindo possibilidade para executarem combinações muito mais complexas que serão, aos poucos, integradas nas diversas formas de criação presentes na infância.

## **A BRINCADEIRA E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO**

Vigotski utiliza o termo brinquedo e brincadeira, são utilizados como sinônimos para se referirem a uma atividade ampla, podendo se associar à brincadeira de papéis, jogos com regras ou jogos esportivos, dentre outras modalidades (Rego, 2008). É muito comum associarmos o ato de brincar ao gosto natural da criança pelo lúdico e pela imaginação. De fato, “a criança sempre brinca, é um ser que brinca, porém seu jogo sempre possui um sentido importante. Ele sempre corresponde exatamente à sua idade e a seus interesses e inclui elementos que levam à elaboração dos hábitos e habilidades necessários” (Vigotski, 2003, p. 105).

Dessa forma, à medida que a criança amadurece seu estilo de brincadeira e interesses também mudam. No entanto, Vigotski faz algumas observações

que aprofundam nossa compreensão sobre o simples ato de brincar, dentre elas a de que

Na brincadeira, o mais importante não é a satisfação que a criança obtém brincando, e sim a utilidade objetiva, o sentido objetivo da brincadeira para a própria criança, que se realiza inconscientemente. Esse sentido, como se sabe, consiste no desenvolvimento e no exercício de todas as forças e inclinações da criança (Vigotski, 2018, p. 90).

O que Vigotski nos apresenta é uma outra perspectiva acerca da função da brincadeira infantil. A criança não brinca somente porque gosta de brincar. O autor argumenta que a satisfação não pode ser o que fundamenta essa atividade, visto que outras atividades são capazes de proporcionar níveis maiores de realização para a criança. Além disso, certos tipos de brincadeira, como os esportes, envolvem esforços e tensões que, não necessariamente, colocarão a criança em uma posição favorável, como por exemplo em uma eventual derrota (Vigotski, 2021).

Apesar dos afetos envolvidos na brincadeira, essa atividade surge como um ímpeto de realização das necessidades imediatas da criança, as quais não são realizáveis imediatamente (Vigotski, 2018). Esse ímpeto surge como uma inclinação em que criança, ao interagir com o mundo e observar situações da vida comum que lhe são distantes, projeta em simulações do real, atividades que não lhe são próprias. Assim,

A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brincar de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso (Rego, 2008, p. 82).

Assim, é possível inferir que a brincadeira também é um espaço de criação, já que a criança cria um cenário de acordo com suas pretensões internas. Por exemplo, a criança observa a mãe dirigindo. Ela internaliza a imagem e desenvolve o desejo de fazer o mesmo, no entanto, é obviamente impossibilitada. Para satisfazer esse desejo, a criança cria uma situação imaginária, na qual, com auxílio de objetos que simulem o carro, ela realize a ação.

Nesse sentido, “A brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por

sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações” (Rego, 2008, p. 82). A criação de uma situação imaginária no contexto de uma brincadeira nos revela um salto no desenvolvimento em duas dimensões: a primeira, a mediação simbólica, a segunda, a submissão às regras.

Vigotski assevera que a função simbólica da brincadeira não estaria presente na primeira infância, visto que nessa fase há “uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê. Durante esse momento, a divergência entre o campo semântico e o visual faz-se impossível” (Vigotski, 2021, p. 224). Assim, é mais difícil encontrar crianças muito pequenas atribuindo um significado diferente do objeto real, como uma colher servindo de microfone.

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia se separa do objeto [...] É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa demasiadamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado “cavalo” do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (Vigotski, 2021, p. 225).

Para realizar seus desejos a criança é impelida a se utilizar da mediação simbólica, atribuindo significados diferentes a elementos variados. Quando a criança se desprende da situação perceptual para simular uma vivência imaginária, isso demonstra que a sua experiência não mais está à mercê da visão imediata, mas o seu pensamento e suas ideias atuam de forma sofisticada sob elementos ausentes, por meio da representação. Assim, “[...] criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato” (Vigotski, 2021, p. 238). A brincadeira, portanto, é uma das primeiras ferramentas que ampliam a capacidade simbólica do cérebro, ou seja, de construir ideias mais desprendidas da realidade imediata e de situações concretas.

Um segundo ponto a ser destacado no que tange o universo do brinquedo é existência de regras, seja em um uma brincadeira de papéis ou em um jogo.

Como Oliveira afirma “Não é qualquer comportamento, portanto, que é aceitável no âmbito de uma dada brincadeira” (Oliveira, 1997, p. 67). Vigotski atesta que é “possível admitir a hipótese de que não exista brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras” (Vigotski, 2021, p. 227).

Em uma brincadeira de papéis, a criança exprime o *modus operandi* que observou na realidade. Quando ela assume o papel que se propõe, por exemplo, de uma médica dos ursinhos de pelúcia, ela passa a agir dentro de um protocolo comportamental baseado em suas observações e suas impressões acerca daquela ação. Portanto, ela não agirá de forma aleatória e incompatível com aquele contexto, pois o prazer dela está associado ao cumprimento das funções que ela toma como parte da vivência simulada.

Nas palavras de Oliveira, “O que na vida real é natural e passa despercebido, no brinquedo, torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha” (Oliveira, 1997, p. 67). Portanto, a liberdade da criança nas brincadeiras de papéis é limitada por ela mesma, no momento em que modela suas ações com base nas ações terceiras do mundo ao seu redor. Aqui, mais uma vez podemos fazer uma conexão com a perspectiva social da teoria histórico-cultural, depreendendo que cada cultura possui hábitos e comportamentos que, certamente, impactam as brincadeiras em grupos culturais diversos.

Outra categoria importante no brinquedo é o jogo. Essa modalidade, que começa a ganhar o interesse das crianças à medida que elas amadurecem, também mostram que as regras se tornam fontes de prazer. Vigotski assevera que a situação de brinquedo

exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo (como, por exemplo, uma bala que, pelas regras, é proibido comer, uma vez que se trata de algo não comestível). Comumente, uma criança experiencia subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo (Vigotski, 2007, p. 118).

Portanto, as regras da brincadeira são diferentes das regras do mundo dos adultos. Em contraste com as regras que adultos impõem para as crianças, como medidas proibitivas, as regras do brinquedo objetivam o pleno funcionamento da realidade simulada na brincadeira de papéis ou no pleno funcionamento do jogo, o que gera satisfação para a criança.

Dialogando com Piaget, Vigotski indica que as regras são feitas para um fim que favorece a criança. A autolimitação e autodeterminação imposta pela própria criança fazem sentido para ela, pois funcionam dentro de seus desejos. Por isso, seus passos são guiados e a criança é forçada a agir de acordo com um combinado que resultará em grande satisfação, maior que a gerada pela ação desregrada (Vigotski, 2021).

Pensando nos ganhos para o desenvolvimento psicológico da criança, o autor bielorruso faz uma bela proposição

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira, encontram-se as alterações das necessidades e as de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (Vigotski, 2021, p. 235).

Dessa maneira, o brinquedo impulsiona a criança no seu processo de desenvolvimento, pois faz com a criança vivencie experiências, mesmo que marcadas pela imaginação, as quais ela não estaria apta a realizar normalmente. Isso possibilita que ela aja para além das suas capacidades momentâneas, pois a brincadeira permite a tentativa e a adaptação no ritmo da criança, sem que haja restrições formais, exceto as criadas pela própria criança ou as que guiam o jogo. Assim, pensando na relação entre brinquedo e desenvolvimento é possível entender o lugar desse elemento na prática pedagógica, juntamente com outros tipos de criação, e os efeitos positivos de sua inserção no cotidiano escolar.

## IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Em síntese, os processos criativos e imaginativos fazem parte da natureza psicológica humana e não estão legados a uma parcela ínfima de pessoas com talento descomunal. Fica evidente, portanto, que a história da humanidade se deu por meio de muitas criações, algumas com visibilidade e outras anônimas, mas cada uma com sua importância no conjunto histórico e cultural. Ademais, crianças não estão excluídas dessas verdades e possuem, como relatado, especificidades marcantes no que diz respeito à criação e à criação. Dessa forma, pensar esses processos são do interesse da pedagogia a fim de que, na nossa prática, contemplemos a infância em sua totalidade e potencializemos as vivências futuras dos sujeitos pelos quais somos responsáveis.

Vigotski afirma que “[...] o ímpeto da criação é inversamente proporcional à simplicidade do ambiente” (Vigotski, 2018, p. 43). Esse tipo de proposição é de extrema relevância, pois vai contra a culpabilização da criança frente ao seu processo de aprendizado, pensando a criação como parte desse processo. A aparente falta de frutos imaginários ou uma desenvoltura menos engajada nas criações pode ser para o professor não uma sentença a respeito da criança, mas um sinal de que talvez essa criança não tenha, em seu grupo familiar ou no seu círculo social, o acesso a algumas referências socioculturais que sirvam como insumo para suas criações. “Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever” (Vigotski, 2018, p. 66). Parafraseando Vigotski, muitas vezes a criança não cria porque não tem repertório para sua criação.

Existem diversos fatores que podem impactar para que o acesso da criança à cultura seja deficitário, contudo, a escola e o professor devem agir para que não somente os recursos e o incentivo sejam entregues à criança, mas também as práticas dentro de sala de aula sejam pensadas para impulsionar e possibilitar a atividade criadora de forma agregadora para a criança. Atrelado a isso, incentivar o exercício da imaginação é crucial, pois

Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar, seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvol-

vimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo (Vigotski, 2018, p. 122).

De forma prática, as ações educativas direcionadas à criação devem priorizar a liberdade. As crianças devem se sentir livres para externalizar suas impressões. Não é errado, direcioná-las em relação a um tema, todavia, restringir e atribuir valores qualitativos aos resultados pode ser prejudicial. Ou seja, o incentivo deve sempre acontecer, mas com a consciência de que os resultados são de crianças que estão tentando, dando o seu máximo com o seu repertório, que é diferente e menor, mas não menos valioso, que o de um adulto. Portanto, nossas expectativas devem ser alinhadas à realidade, respeitando os frutos da criação infantil, fugindo de expressar um juízo de valor injusto. Assim,

Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação desta imaginação (Vigotski, 2018, p. 100).

Versando sobre a criação teatral na infância, Vigotski assevera que

A criança é um péssimo ator para os outros, mas um maravilhoso ator para si mesma e todo o espetáculo deve ser organizado de tal forma que todas as crianças sintam que estão interpretando para si mesmas, que sejam envolvidas pelo interesse na interpretação em si, pelo processo de interpretar e não pelo resultado final. O maior prêmio deve ser a satisfação que a criança sente desde a preparação do espetáculo até o processo de interpretação e não o sucesso obtido ou o elogio advindo dos adultos (Vigotski, 2018, p. 101- 102).

É completamente possível ampliar essa postulação para todo o tipo de criação infantil. É comum a proposta de atividades artísticas que por fim tomam um caminho metódico e esvaziadas de sentido para a criança. Além de inviabilizar o interesse da criança, tornando as atividades enfadonhas, impedem que a criança se perceba no processo de forma consciente, tomando as rédeas de sua própria criação. E aqui não existe a intenção de taxar como inviável toda e qualquer guiada, mas de apenas destacar que os momentos de criação também devem levar em consideração a autonomia da criança.

Como foi exposto anteriormente, a infância é uma fase particular, cheia de singularidades, as quais podem ser observadas nas criações infantis. Vigo-

tski apresenta que um dos erros na prática da escrita literária com crianças era o distanciamento com a realidade delas, já que as propostas

[...] frequentemente, aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultavam o domínio da fala escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças e, segundo Blonski, formavam nelas o jargão escolar que surgia da aplicação pura e mecânica da língua livresca dos adultos (Vigotski, 2018, p. 65).

Sobre isso, Vigotski apresenta a experiência de Tolstói, onde ele propõe uma composição a partir de um provérbio popular. Nessa experiência, Tolstói conclui que a tarefa central do professor é a de guiar, apresentar temas e dar caminhos, pois existem “[...] na criação infantil, traços que são inerentes a essa idade e compreendeu que a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria” (Vigotski, 2018, p. 67). Por óbvio que as referências das crianças devem ser alargadas e que elas não devem ficar presas ao que já conhecem, no entanto, à medida que o professor atua ampliando o repertório delas, ele deve valorizar a subjetividade de cada uma.

Além disso, os interesses e as bagagens culturais da criança devem sempre ser considerados nas escolhas pedagógicas, pois quando a criança compreende o assunto, ou o contexto de sua criação, ela se sente mais motivada. Na perspectiva de Vigotski, o professor deve ser esse agente que observa, minuciosamente, cada indivíduo, buscando formas diversificadas de impulsionar o desenvolvimento da criança.

Em relação à brincadeira, sendo um dos primeiros campos de atividade intencional da imaginação e também da criação, é possível inferir que ela deve ter seu lugar no dia a dia da escola, pois

A brincadeira é a escola da vida para a criança; educa-a espiritual e fisicamente. Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de mundo do futuro homem. Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese; suas esferas intelectuais, emocionais e volitivas estão excitadas pela força direta da vida, sem tensionar, ao mesmo tempo e excessivamente, o seu psiquismo (Petrova *apud* Vigotski, 2018, p. 99).

Nesse sentido, é importante que a criança tenha momentos de brincadeira na escola. As brincadeiras com regras, como discutimos, é uma grande ferramen-

ta para estimular a organização, o autocontrole, o respeito, a cooperação entre outros elementos. Além disso, a brincadeira cria zonas de desenvolvimento iminente e já que essa também é uma atribuição do professor, a brincadeira pode ser uma ótima aliada nesse sentido.

Portanto, a visão vigotskiana sobre criação e imaginação é equilibrada e respeita a criança em sua singularidade, pois a reconhece como um sujeito ativo de criação e não minimiza os produtos de sua imaginação, colocando-os em destaque no processo de desenvolvimento. Tal visão dignifica a criança, pois ela tem sua criação valorizada, além de contribuir para a garantia do seu direito ao acesso à cultura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em vista do que foi exposto, percebemos que a visão vigotskiana sobre criação e imaginação é equilibrada e respeita a criança em sua singularidade, pois a reconhece como um sujeito ativo de criação e não minimiza os produtos de sua imaginação, colocando-os em destaque no processo de desenvolvimento. Tal visão dignifica a criança, pois ela tem sua criação valorizada, além de contribuir para a garantia do seu direito ao acesso à cultura.

Assim, entendemos que os processos de criação e imaginação estão associados à história que cada sujeito constroi em sua vivência particular inserido na sociedade, à medida que internaliza o mundo ao seu redor e converte essas experiências em recursos para criar e imaginar. Portanto, a discussão ganha uma dimensão social, já que é possível pensar nas diferentes realidades sociais, econômicas e culturais em que as crianças estão inseridas.

Além disso, é interessante pensar sobre como particularidades da infância, como o desenho e a brincadeira, intimamente ligadas à criação e à imaginação, revelam o processo de desenvolvimento acontecendo, ao mesmo tempo que o viabiliza. Portanto, a criança ao exercer essas atividades não está em uma atividade trivial, mas sim é um momento de grande impulso para o seu desenvolvimento.

Por fim, fica evidente que a atividade criadora e imaginativa, segundo Vigotski devem ser encaradas com seriedade e relevância pelos adultos, a fim de que os entes envolvidos direta e indiretamente na vida de crianças, possam propi-

ciar as ferramentas, atividades e ambientes que estimulem a criança a seguir seu curso de aquisições psíquicas por essas vias de descontração e criatividade, sejam familiares ou educadores.

## REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: Valéria Amorim Arantes (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**, p. 13- 34. São Paulo: Summus Editora. 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e desenvolvimento**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## CAPÍTULO 10

# A CRIANÇA COM T21 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Érika Fernanda Xavier da Costa; Michell Pedruzzi Mendes Araújo

### INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil representa um avanço fundamental nas políticas educacionais brasileiras, reafirmando o compromisso com a garantia do direito à educação e com a construção de uma sociedade mais plural e equitativa. No caso específico das crianças com Trissomia do 21, o processo de inclusão demanda atenção especial à mediação pedagógica desde os primeiros anos escolares, considerando que seu desenvolvimento ocorre por vias singulares, exigindo práticas educativas intencionais e ajustadas às suas necessidades. Muitas dessas crianças evidenciam maior sensibilidade para aprender por meio de estímulos visuais e das interações sociais significativas com adultos e pares (Mancini *et al.*, 2003).

A socialização, entendida como o processo de interação social, é uma das tarefas mais importantes no desenvolvimento inicial da criança (Del Prette; Del Prette, 2005). Trata-se da ampliação e do refinamento do repertório de comportamentos sociais e da compreensão progressiva dos valores e normas que regem a vida em sociedade. A aprendizagem dessas habilidades inicia-se na infância, primeiramente no contexto familiar, e se estende a outros ambientes sociais, como a vizinhança, creches e escolas de Educação Infantil. A qualidade dessas interações depende, em grande medida, das condições encontradas pela criança nesses ambientes, o que influencia diretamente a qualidade das suas futuras relações interpessoais.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural de Vigotski (1988) oferece uma base para compreender o desenvolvimento humano como resultado da mediação social. Para o autor, ao relacionar-se com outras pessoas, o indivíduo também se

relaciona consigo mesmo, evidenciando a condição do ser humano como sujeito social em constante transformação pelo meio em que está inserido. Assim, uma criança que compõe o público-alvo da Educação Especial, como aquela com T21, terá sua percepção de si mesma construída em função do ambiente que a cerca.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008) estabelece como princípio que todos os estudantes, com e sem deficiência, devem ser matriculados na escola comum, que passa a ter a responsabilidade de promover condições de aprendizagem, participação e desenvolvimento integral. Nesse marco, a educação inclusiva não se restringe à presença física do estudante em sala de aula, mas implica repensar currículos, metodologias, recursos e práticas pedagógicas para assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2008).

Nesse documento, são considerados público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. No caso da criança com Trissomia 21, caracterizada como deficiência intelectual (DI), a inclusão demanda ações pedagógicas que respeitem suas particularidades sem restringir seu acesso ao currículo comum.

Por esse prisma, entendemos que

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade de bens e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (Mantoan, 2006, p. 16).

Isso mostra que a inclusão não se limita à presença física da criança na escola, mas exige a criação de condições que promovam participação e aprendizagem equitativa, respeitando as diferenças individuais. No caso das crianças com Trissomia 21, tal perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas e mediadas de forma intencional, para que possam se desenvolver plenamente no ambiente escolar.

A perspectiva da educação inclusiva, como destacam Mittler (2003) e Drago (2007), rompe com a lógica integracionista que condicionava a inserção escolar ao “ajuste” da criança à escola, deslocando o foco para a própria insti-

tuição de ensino, que precisa transformar suas práticas para acolher e ensinar todos os sujeitos. Assim, pensar a escola numa outra lógica implica reconhecer a diferença como mola propulsora de novas ações, capazes de garantir a participação global e irrestrita de todos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a escola inclusiva deve atender a variedade cultural e social de seus estudantes e buscar respostas individuais para as necessidades especiais, compreendendo que, se antes cabia ao estudante adaptar-se à escola, agora é ela quem deve se adaptar a cada estudante. Para que isso se concretize, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar — professores, gestores e demais servidores — na construção de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a convivência. O currículo permanece o mesmo para todos, mas exige adequações e flexibilizações, de forma a responder às especificidades de cada aluno. Essa lógica, ao ser efetivada no cotidiano escolar, materializa exatamente o princípio inclusivo de que as diferenças não são obstáculos, mas oportunidades para reinventar práticas pedagógicas mais justas e democráticas.

A Educação Infantil assume, portanto, papel central na formação das primeiras experiências sociais e educativas da criança. É nesse espaço que se iniciam as interações fora do núcleo familiar e onde se deve garantir o direito à convivência, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, a partir do acolhimento, da escuta sensível e do respeito às singularidades. A mediação pedagógica, quando qualificada e contínua, torna-se um elemento imprescindível para a efetivação da inclusão, impactando positivamente não apenas o desenvolvimento individual da criança com deficiência, mas também as dinâmicas e práticas coletivas da escola.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo geral analisar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Trissomia do Cromossomo 21 (T21) no contexto da Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no município de Goiânia-GO, considerando as interações estabelecidas, as mediações pedagógicas e as práticas adotadas no cotidiano escolar.

De modo específico, busca-se: Identificar as principais práticas pedagógicas e adaptações realizadas pelos profissionais da Educação Infantil no trabalho com a criança com T21, no contexto da sala comum; Analisar como ocorre a arti-

culação entre professora regente e auxiliar de sala no planejamento e na execução das estratégias de inclusão da criança com T21; Compreender as relações interpessoais estabelecidas pela criança com T21 no ambiente escolar, considerando interações com adultos e com as demais crianças; Investigar os processos de mediação pedagógica utilizados pelas docentes com a criança com T21, buscando compreender de que forma essas práticas contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme a perspectiva histórico-cultural.

Nesse diapasão, parte-se do pressuposto de que a mediação, iniciada desde os primeiros anos escolares, é capaz de promover avanços no desenvolvimento da criança com deficiência e de transformar as práticas pedagógicas e relações interpessoais no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

## **DESENVOLVIMENTO**

Esta pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, adotando o estudo de caso como método principal. Essa escolha se justifica pela necessidade de compreender, de forma aprofundada e contextualizada, a experiência de uma criança com Trissomia do Cromossomo 21 (T21) inserida na Educação Infantil. Conforme apontam estudiosos como Gil (2008), o estudo de caso permite a investigação detalhada de fenômenos complexos em seus contextos reais, especialmente quando os limites entre o objeto de estudo e o ambiente onde ele ocorre não estão claramente definidos.

A opção pelo estudo de caso também se alinha ao propósito de valorizar as singularidades e a complexidade das relações humanas no espaço escolar, compreendendo que o desenvolvimento infantil é atravessado por múltiplas dimensões, afetiva, social, pedagógica e institucional. De acordo com Triviños (1987), esse tipo de estudo possibilita conhecer, de forma sensível e crítica, uma realidade específica, favorecendo não apenas a descrição do fenômeno, mas também a construção de novos questionamentos e caminhos para futuras investigações.

Os dados foram produzidos por meio de observação não participante, registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas com a

professora regente e a auxiliar de sala, que acompanham diariamente a criança foco desta pesquisa. A criança observada está matriculada em um grupo da Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Goiânia-GO e não conta com o apoio de um cuidador individual<sup>1</sup>, sendo atendida pelas profissionais da própria turma.

As observações ocorreram durante a rotina escolar, com atenção voltada para as interações estabelecidas com os colegas e com os adultos, a participação nas atividades propostas e espontâneas, bem como as mediações realizadas pelas educadoras. Procurou-se compreender de que modo essas experiências contribuem para o processo de inclusão e para o desenvolvimento integral da criança, a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural, sobretudo no que se refere ao papel do outro e à mediação pedagógica.

Todo o material produzido foi transcrito na íntegra e submetido à análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), visando à identificação de categorias que revelassem sentidos relevantes sobre a prática inclusiva no contexto observado. A análise buscou articular os dados empíricos ao referencial teórico adotado, respeitando a complexidade do processo educativo e valorizando a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Este estudo foi conduzido com base nos princípios éticos que orientam as pesquisas com seres humanos. Destarte, os nomes da instituição e dos participantes foram preservados, utilizando-se pseudônimos, e todos os envolvidos foram informados sobre os objetivos do trabalho, assegurando o consentimento livre e esclarecido e o respeito à dignidade de cada pessoa envolvida.

Em consonância às características do estudo de caso, esta pesquisa utilizou diversos procedimentos para a coleta de dados, incluindo: observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas, fotografias e filmagens. Os dados coletados foram transcritos na íntegra e analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). Os participantes da pesquisa foram uma criança Trissomia do 21, sua Professora e a auxiliar de sala.

---

<sup>1</sup> A mãe da criança optou por não solicitar a presença de um cuidador individual, considerando que a criança não apresenta necessidades que justifiquem acompanhamento exclusivo no contexto escolar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aurora<sup>2</sup> diagnosticada com Trissomia do 21 (Síndrome de Down), matriculada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Goiânia-GO. Atualmente, realiza terapias na APAE e, por esse motivo, sua frequência ao CMEI ocorre, na maior parte da semana, no turno da manhã. Diferente de outras situações em que há acompanhamento individualizado, Aurora não possui cuidador; sua rotina escolar é acompanhada pela professora regente e pela auxiliar da sala.

Aurora é uma criança sagaz, inteligente e espirituosa, sendo frequentemente equiparada aos demais colegas em termos de desenvolvimento. Age de acordo com a sua faixa etária e não necessita de ajuda constante para realizar as atividades propostas em sala. Assim como qualquer outra criança de desenvolvimento típico, apresenta suas singularidades e particularidades, que são respeitadas no contexto educacional. Ela não apresenta seletividade alimentar, não tendo dificuldades com a alimentação. Esse aspecto contribui para sua autonomia nas rotinas escolares, incluindo os momentos de refeição, nos quais participa de maneira independente e tranquila.

Embora apresente algumas dificuldades em relação à fala — não pronunciando muitas palavras — Aurora consegue se expressar de forma eficaz. Sua comunicação se dá por gestos, expressões faciais e sons, permitindo que professores e colegas compreendam suas necessidades e intenções. Essa forma de expressão não limita sua participação nas atividades, pois, ela demonstra interesse e envolvimento em tudo que é proposto.

Durante as observações, notou-se que Aurora aprecia explorar os diferentes espaços do CMEI, mostrando curiosidade e disposição para o aprendizado. Ela gosta especialmente de atividades artísticas, como pintar, e tem preferência por propostas que envolvem estímulos sensoriais, como o uso de massinha e tinta. Esse interesse favorece sua criatividade e amplia suas possibilidades de expressão. Ao passear pelo ambiente escolar, ela interage com colegas e adultos, revelando sua sociabilidade e interesse em descobrir novidades. Essa característica de exploração favorece sua autonomia e contribui para seu desenvolvimento integral.

---

<sup>2</sup> Nome fictício do sujeito de pesquisa.

Em entrevista, Flora<sup>3</sup>, a professora regente, destacou dois pontos relevantes para a compreensão de Aurora em seu processo de desenvolvimento. O primeiro diz respeito à sua alta resistência à dor: ela frequentemente não demonstra incômodo ao se machucar, o que requer atenção redobrada da equipe escolar para prevenir acidentes e garantir sua segurança. O segundo refere-se ao avanço em sua postura diante das interações sociais. Inicialmente, mesmo interagindo com os colegas, Aurora não se importava quando alguém retirava seus brinquedos. Atualmente, porém, já se posiciona, expressando seus interesses e defendendo o que deseja. Esse aspecto mostra um progresso significativo em sua autonomia e na construção de sua identidade dentro do grupo.

No que se refere à inclusão, observa-se que Aurora participa das atividades de maneira semelhante aos colegas, demonstrando habilidades e competências compatíveis com sua idade. A professora e a auxiliar não relataram adotar uma teoria específica como base de trabalho, mas suas práticas cotidianas evidenciam uma postura de incentivo à participação, respeitando o ritmo da criança.

O autor Vigotski (1991) afirma que a interação entre os diferentes deve ser valorizada e incentivada pela escola, pois isso envolve estudantes que se encontram em diversas etapas do desenvolvimento. A criança menos experiente se beneficia dessa relação, já que o outro pode ajudá-la a realizar determinado comando dado pelo professor. Da mesma forma, o colega também ganha nesse processo dialético, ao reorganizar e sistematizar o conhecimento já apreendido. Nesse sentido, a participação de Aurora nas atividades do CMEI, mesmo apresentando algumas particularidades em sua fala, torna-se uma oportunidade de aprendizado mútuo: ela aprende com os colegas por meio da colaboração e, ao mesmo tempo, contribui para que eles desenvolvam novas formas de compreender a diversidade, fortalecendo vínculos de respeito e cooperação.

Assim, a mediação da professora e da auxiliar, ao incentivarem sua participação, demonstra como o apoio mútuo e as interações sociais podem promover a inclusão e o desenvolvimento integral no ambiente escolar. Diante disso, reforça-se a reflexão de Freire:

---

<sup>3</sup> Nome fictício do sujeito de pesquisa.

O trabalho do educador, que se educa com sua prática educativa, é perguntar sobre a finalidade do que é humano e construir consciências que possam, livremente, escolher, optar e se responsabilizar pelas suas ações. Os homens são seres de práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres de puro fazer. Os animais não admiram o mundo. Imergem nele. Os homens pelo contrário, como seres do quefazer, emergem dele e, objetivando-o podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, 1987, p. 121)

Nesse contexto, a prática educativa observada no CMEI permite que Aurora se constitua como sujeito ativo, exercendo sua autonomia, participando ativamente das decisões e interações do cotidiano escolar, e transformando, aos poucos, seu próprio conhecimento e experiências por meio da aprendizagem social e colaborativa.

Entretanto, ao longo do período observado, também foi possível notar a sobrecarga vivenciada pela professora regente e pela auxiliar, não especificamente em relação a Aurora, mas em decorrência da organização da turma. A sala de aula, composta por 18 crianças de três anos de idade, revela-se um espaço reduzido para o número de alunos, o que limita as possibilidades de manejo pedagógico e de cuidado individualizado. Tal cenário demanda atenção, uma vez que a proporção entre adultos e crianças nem sempre garante condições adequadas de acompanhamento e acolhimento, gerando desafios tanto para a qualidade do processo educativo quanto para o bem-estar dos profissionais envolvidos. Esse quadro dialoga diretamente com os desafios apontados pelas políticas públicas de Educação Inclusiva, que frequentemente deixam os professores sem formação continuada e sem apoio suficiente para lidar com a heterogeneidade da sala de aula e com as demandas do processo inclusivo.

No contexto atual da Rede Municipal de Goiânia, o aumento no número de alunos por sala de aula, implementado pela gestão municipal, agrava ainda mais esse cenário. A medida amplia a sobrecarga dos profissionais e limita as possibilidades de efetivação de práticas inclusivas, que acabam acontecendo apenas de forma parcial, sustentadas pelo esforço individual das docentes. Entretanto, sem condições estruturais adequadas, sem valorização profissional e diante da precarização do trabalho docente, torna-se inviável garantir um processo inclusivo pleno. Evidencia-se, portanto, que a inclusão escolar não de-

pende apenas da matrícula dos alunos, mas de políticas públicas que assegurem suporte material, formativo e institucional para que os profissionais possam desenvolver sua prática de maneira efetiva e humanizada.

Figura 1 – Aurora fazendo atividade com tinta



Fonte: Os autores (2025)

## CONCLUSÃO

Diante do que foi desenvolvido nesse texto, compreende-se que a inclusão e permanência de crianças com Trissomia do 21 na Educação Infantil são fundamentais, pois esta etapa representa a base para a construção de habilidades cognitivas, sociais e afetivas que irão sustentar toda a trajetória escolar e pessoal da criança. No caso de Aurora, observou-se um processo inclusivo efetivo no âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas no CMEI, nas quais a professora regente e a auxiliar de sala têm buscado incentivar sua participação, respeitar seu

ritmo e valorizar suas singularidades. Aurora é reconhecida como sujeito ativo no ambiente escolar, interagindo com colegas, explorando os espaços e contribuindo para a construção de uma convivência pautada na diversidade. Assim, as práticas observadas revelam avanços significativos, permitindo que Aurora desenvolva sua autonomia e fortaleça sua identidade no coletivo.

Contudo, em relação às condições estruturais do CMEI, verificou-se a sobrecarga vivenciada pelas profissionais responsáveis pela turma. A elevada quantidade de crianças para um espaço reduzido e a ampliação do número de alunos por sala, determinada pela atual gestão municipal, agravam a rotina de trabalho, limitando o cuidado individualizado e a qualidade do processo pedagógico. Nesse cenário, embora a inclusão esteja acontecendo por parte das professoras, ela se realiza de maneira parcial, sustentada sobretudo pelo esforço individual das profissionais. Sem suporte institucional adequado, formação continuada e valorização docente, a efetivação de um processo inclusivo pleno torna-se inviável. Evidencia-se, portanto, que a inclusão não depende apenas da matrícula da criança, mas de políticas públicas que garantam condições de trabalho dignas, estrutura escolar adequada e apoio pedagógico constante, de modo a assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Nesse sentido, mencionamos a seguinte reflexão de Chauí (2022):

O discurso competente pode ser assim resumido: não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade (p. 57).

Essa perspectiva evidencia que a responsabilidade pela inclusão não deve recair unicamente sobre o professor, transformando-o em culpado pelo não desenvolvimento do estudante. No contexto observado, embora a inclusão de Aurora ocorra de maneira efetiva por meio do esforço individual das profissionais, ela permanece parcial, limitada pela falta de suporte institucional e pela precarização do trabalho docente. Assim, reforça-se que a efetivação de uma inclusão verdadeira exige políticas públicas que garantam condições de trabalho dignas, estrutura adequada e apoio pedagógico constante, assegurando uma educação inclusiva de qualidade para todos.

Por isso, a superação do cenário observado no CMEI, marcado pela superlotação das salas e pela sobrecarga das profissionais, requer, com urgência, investimentos em políticas educacionais que assegurem a presença de profissionais qualificados, vinculados por concurso público, com formação continuada e integração plena aos projetos político-pedagógicos das escolas. Não se trata apenas de ampliar quadros funcionais, mas de resgatar a centralidade do cuidado como dimensão constitutiva do processo educativo, compreendendo-o como parte da pedagogia e não como tarefa delegável.

Além disso, é fundamental compreender que a efetividade de uma política pública de inclusão depende da valorização concreta da formação docente, não apenas como capacitação técnica, mas como processo contínuo, reflexivo e ético. Não basta oferecer cursos esporádicos ou conteúdos genéricos: é preciso garantir formação situada, que dialogue com a realidade escolar, com as múltiplas dimensões da deficiência e com os desafios concretos de trabalhar em turmas numerosas e com espaço físico limitado.

Investir na formação crítica dos professores é reconhecer que eles são mediadores centrais da equidade, e não meros executores de políticas improvisadas. Como enfatizam Machado e Lorete (2019, p. 35), “[...] a valorização docente não pode ser medida apenas por salários ou horas de curso, mas pelo reconhecimento efetivo do professor como sujeito político e intelectual da prática pedagógica inclusiva”. Por isso, fortalecer a formação docente é também fortalecer a escola como espaço de justiça, pertencimento e transformação, garantindo que a inclusão deixe de ser parcial e se efetive de forma plena, mesmo em contextos de superlotação, oferecendo a todas as crianças, como Aurora, condições reais de aprendizagem, desenvolvimento integral e participação social.

Portanto, apesar de a inclusão de Aurora ocorrer de forma efetiva por meio do esforço individual das profissionais, os desafios estruturais, como a superlotação das salas e a sobrecarga docente, evidenciam que a efetivação plena de uma educação inclusiva depende de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, valorização profissional, formação continuada e recursos suficientes para atender às necessidades de todas as crianças. Somente com a transformação da escola em um espaço preparado, acolhedor e equitativo será possível assegurar que a inclusão deixe de ser parcial e se concretize como

direito real, promovendo desenvolvimento integral, autonomia e participação social para cada estudante, reconhecendo cada criança como um território de potencialidades e singularidades a ser respeitado e cultivado.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**: escritos de Marilena Chauí. São Paulo: Autêntica, 2022.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão**. Vitória: Aquarius, 2007  
FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. MACHADO, A. B.; LORETE, M. **Educação inclusiva: múltiplas práticas e olhares**. Curitiba: Appris, 2019.

MANCINI, M. C. *et al.* Comparação do desempenho funcional de crianças portadoras de síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 61, n. 2B, 2003. Acesso em: Disponível em: 06 jun. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Porto Alegre: Ed. ARTMED, 2003.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1991. VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## CAPÍTULO 11

# MEDIAÇÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE MONITORIA COM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Eliana Passos da Silveira; Michell Pedruzzi Mendes Araújo

### INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um relato de experiência sobre a atuação da primeira autora como monitora de uma estudante com deficiência visual no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Antes de iniciar o relato, em si, cabe ressaltar que as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar, vem ganhando cada vez mais espaço na sociedade, tanto no campo internacional como nacional.

Conseqüentemente, é de grande relevância a criação de mecanismos que possibilitem as pessoas com deficiência, não somente terem o acesso, mas a permanência e a assimilação consciente dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo, analisar a experiência de monitoria, evidenciando os processos de mediação pedagógica e de compensação social a partir da Teoria Histórico-Cultural, formulada por Lev Semionovitch Vigotski<sup>3</sup> e seus colaboradores.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, descritivo, do tipo relato de experiência, que compartilha uma vivência prática, com o intuito de poder contribuir para a formação e suporte de outros monitores.

O relato de experiência iniciou no em 2020 e se estendeu até o ano de 2023, como dito acima, no acompanhamento de uma aluna com cegueira total, graduanda do curso de Pedagogia na UFG. Cabe salientar que o contexto no qual Vigotski elaborou as suas teorias e discussões acerca da educação das pessoas com deficiência era outro, de todo modo, suas contribuições são imensuráveis até os dias de hoje. Visto que, em suas teorizações, encontramos conexões sobre a

educação no campo da Educação Inclusiva, a qual tem um olhar voltado a perceber e respeitar as especificidades de cada estudante.

No Brasil, a discussão sobre a educação inclusiva é introduzida na Constituição Federal de 88, que define no artigo n.º 205 que a educação é direito de todos, sendo dever do Estado e da família, com o auxílio da sociedade garantir o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Estabelece ainda no artigo 206, que o ensino tem como princípios garantir a igualdade de condições entre as pessoas e a sua permanência no âmbito escolar. (Brasil, 1988).

Nos anos 1990, ocorreu um avanço significativo no paradigma da Educação Inclusiva. Um marco importante desse período foi a Declaração de Salamanca, de 1994, que estabeleceu o princípio de que as instituições de ensino regular devem ser o espaço de inclusão para todos os estudantes. A partir dessa diretriz, o Estado passou a adotar uma perspectiva mais atenta às necessidades das pessoas com deficiência, incorporando-as ao sistema educacional e seguindo os princípios estabelecidos pela declaração. O documento enfatiza que “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.” (Declaração de Salamanca, 1994).

Por consequência, o Brasil assume a responsabilidade de educar esses sujeitos, promovendo assim leis para nortear e garantir o direito das pessoas com deficiências, evidenciamos aqui a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esse documento assinala que a educação especial é uma modalidade que objetiva o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, essa lei também determina que, sempre que for preciso, a escola de ensino regular deve oferecer serviços de apoio especializado aos estudantes com deficiência. (Brasil, 1996).

Ainda no âmbito geral da inclusão, é imprescindível destacar a Lei n.º 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esse documento aborda aspectos gerais referente a inclusão de pessoas com deficiência e tem por objetivo “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Ademais, considerando em especial a educação no ensino superior, outro documento que vale citar é a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que preceitua que:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (Brasil, 2008).

É importante esclarecer que a deficiência visual engloba qualquer perda ou mudança orgânica que afete a visão, levando em conta as classificações já definidas sobre a severidade dessa diminuição da acuidade visual. Conforme o Decreto-Lei nº 5.296, de 2004, que considera pessoa com deficiência visual:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Brasil, 2004).

Cabe salientar que as pessoas com deficiência visual se dividem em dois grupos: aquelas com baixa visão e aquelas que são cegas. De acordo com Gil (2000, p. 6), “[...] a expressão ‘deficiência visual’ se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. Chama-se visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas)”. Nesse mesmo documento é explicitado que “[...] a cegueira, ou perda total da visão, pode ser adquirida, ou congênita”. (Gil, 2000, p. 8). Além disso, este documento apresenta algumas causas de cegueira e baixa visão, que são:

Retinopatia da prematuridade causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora. Catarata congênita em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação. Glaucoma congênito que pode ser hereditário ou causado por infecções. Atrofia óptica. Degenerações retinianas e alterações visuais corticais. A cegueira e a visão subnormal podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares. (Gil, 2000, p. 9).

Assim sendo, podemos observar que existem diversas doenças que podem causar cegueira. No entanto, é fundamental considerar ainda que, em certas pessoas, a deficiência visual, seja ela congênita ou adquirida, pode ter impactos relevantes no seu desenvolvimento, independentemente da causa da cegueira ou da baixa visão. Nesse contexto, é fundamental ressaltar a importância da mediação tanto da escola como das pessoas envolvidas nesse meio, como intermediárias entre esses estudantes e o processo de ensino.

Destarte, podemos constatar que existem uma gama de documentos dentro da legislação brasileira, bem como nos marcos internacionais, que tem como foco a promoção de uma educação inclusiva, que garanta o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino. No entanto, apesar dos avanços legais, existe um descompasso entre o que está previsto nas legislações e a realidade escolar. Isso porque, para que o estudante com deficiência tenha êxito no meio acadêmico, é necessário ter um olhar voltado para as suas necessidades, sendo imprescindível a utilização de uma gama de recursos que garantam uma aprendizagem ativa por esses estudantes.

## **DESENVOLVIMENTO**

Como dito no início desse texto, destacaremos a experiência da monitoria, na perspectiva da educação da inclusão, envolvendo uma estudante com cegueira no ensino superior. A atuação teve início em 2020, durante a pandemia da Covid-19, que teve como objetivo inicial auxiliar a discente na elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), estendendo-se até 2023 para apoio em outras disciplinas, entre elas a de Libras.

É válido destacar, antes de tudo, que o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior tem se ampliado nas últimas décadas, refletindo avanços nas políticas públicas de inclusão educacional no Brasil. Nesse contexto, a Universidade Federal de Goiás (UFG) também tem vivenciado esse movimento de democratização do acesso, recebendo cada vez mais estudantes com diferentes tipos de deficiência em seus cursos de graduação.

No que se refere à inclusão de estudantes com deficiência visual, a Portaria nº 3.284/2003, do Ministério da Educação, estabelece diretrizes e obrigações ins-

titucionais para garantir condições adequadas de permanência e acessibilidade. De acordo com o documento:

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual para fins de compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a um computador; b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático; (Brasil, 2003).

Conforme o supracitado, podemos compreender que esse documento evidencia a responsabilidade das instituições de ensino superior em assegurar condições materiais, tecnológicas e pedagógicas que viabilizem a plena participação dos estudantes com deficiência visual.

Destarte, com o intuito de consolidar as políticas institucionais de inclusão, a UFG criou a Secretaria de Inclusão (SIN), órgão responsável por planejar, coordenar e acompanhar ações voltadas à acessibilidade e à permanência de estudantes com deficiência. Por conseguinte, foi proposta a criação de uma Coordenação de Inclusão (CI) em cada Unidade Acadêmica (UA), com o objetivo de articular localmente estratégias de apoio e promover o diálogo entre gestores, professores, estudantes.

Atualmente, a Unidade Acadêmica (UA), a Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás, possui um número expressivo de estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação em Pedagogia e Psicologia (Pires *et al.*, 2024, p. 196).

Por esse prisma, a Coordenação de Inclusão da FE desenvolveu projetos de ensino voltados à promoção da acessibilidade e ao fortalecimento das práticas inclusivas. Entre essas ações, destaca-se a orientação e formação de monitores para atuarem diretamente no acompanhamento de estudantes com deficiência, oferecendo suporte pedagógico. Foi nesse contexto que se inseriu a atuação da monitora, vinculada ao projeto de ensino intitulado “Aprendizagem e Desenvolvimento do Público-alvo da Educação Especial na Faculdade de Educação da UFG”, sob a mediação dos docentes Michell Pedruzzi e Ana Flávia T. de M. Oliveira.

Apesar, de na época estar apenas no segundo período do curso de Pedagogia, a monitora a princípio, sentia-se insegura diante do desafio, embora também se sentisse honrada com o convite para assumir essa nova responsabilidade. Desse modo, contou com o apoio dos coordenadores de inclusão da FE, o que lhe proporcionou maior segurança para desempenhar seu papel no acompanhamento da estudante ao longo desse percurso acadêmico.

Tendo em vista que uma das atribuições do monitor na UFG é apoiar os estudantes, incentivando sua participação e autonomia no aprendizado, a metodologia adotada buscou garantir o acesso efetivo aos conhecimentos. Para tanto, incluiu-se a leitura e audiodescrição de textos teóricos e artigos científicos, bem como o auxílio na compreensão e apropriação dos conteúdos.

No contexto da elaboração do TCC, esses procedimentos mostraram-se fundamentais para a realização da pesquisa e para a organização dos dados. A colaboração da monitora estendeu-se às etapas de coleta e análise dos dados, incluindo a transcrição de entrevistas e a discussão dos resultados, contribuindo de forma decisiva para a organização e redação do trabalho. Todo esse processo foi conduzido com atenção à autoria e à autonomia da estudante, demandando uma mediação contínua e cuidadosa. A esse respeito, Oliveira (2002) explica que:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (Oliveira, 2002, p. 33).

Nesse caminho, podemos compreender que o desenvolvimento humano, baseado na interação social e no uso de ferramentas e signos, é essencial para pessoas com deficiência. Assim, o mediador atua como elo entre o sujeito e o objeto de estudo, auxiliando na organização do ambiente e propiciando os recursos necessários para favorecer a aprendizagem do estudante.

Por conseguinte, a Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vigotski e seus colaboradores, oferece recursos para compreender o desenvolvimento de estudantes com deficiência a partir de uma perspectiva que articula os aspectos biológicos e sociais, destacando que as leis básicas do desenvolvimento são as mesmas para crianças com ou sem deficiência, porém se manifestam e se organizam

de formas distintas dependendo das condições concretas de cada indivíduo. Segundo Vigotski (2022), deficiências como a cegueira afetam primordialmente as relações sociais, e não apenas as limitações diretas com o ambiente.

Segundo o autor bielorrusso:

O problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia tem de ser estabelecido e compreendido como um problema social, porque seu momento social, não detectado anteriormente e geralmente considerado secundário, é, na realidade, fundamental e prioritário”. (Vigotski, 2022, p. 111).

Além disso, o desenvolvimento insuficiente muitas das vezes observado em pessoas com deficiência não decorre de forma direta da limitação orgânica, mas sim da ausência de condições que atendam às suas necessidades específicas (Vigotski, 2022). Desse modo, ao possibilitar por meio da monitoria, a mediação entre os signos e os instrumentos culturais, possibilita-se a criação de um ambiente que favorece a ampliação das possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Essa mediação favorece a compensação das limitações e contribui para a formação de funções psicológicas superiores, evidenciando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e mediadoras.

Segundo Vigotski (2022), as funções psicológicas superiores, como pensamento, memória e linguagem, se desenvolvem no processo social, por meio das interações mediadas com o ambiente. Ou seja, elas se constroem a partir da colaboração entre indivíduos, por intermédio das trocas e experiências compartilhadas, sendo sempre resultado da mediação cultural e social, e não de processos isolados ou exclusivamente biológicos.

Destarte, é fundamental considerar que, segundo essa abordagem, a evolução da sociedade e o desenvolvimento humano estão interligados. Dessa forma, o ser humano é, ao mesmo tempo, um ser biológico, histórico e social, por essa razão não vive isolado. Nessa perspectiva, Vigotski (2018) enfatiza que o desenvolvimento do indivíduo está relacionado à sua interação com o ambiente em que vive. Segundo o autor: “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. (Vigotski, 2018, p. 90).

Dessa forma, o acompanhamento pedagógico oferecido pela monitoria assume papel central na promoção do desenvolvimento de estudantes com deficiência. Ao possibilitar a apropriação de conhecimentos, a monitora ampliou o acesso a oportunidades e estimulou a aprendizagem, favorecendo o progresso das capacidades intelectuais da estudante. É importante ressaltar, que a cada etapa e disciplina concluída, o processo se configurava como uma demonstração concreta da importância da compensação social, entendida como a reação do sujeito diante da deficiência, o que não pode se alcançar por uma via, utiliza-se outra, nesse caso a mediação por intermédio da monitoria. Para o Vigotski (2022),

Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade. (Vigotski, 2022, p. 38).

Compreender os processos educativos sob essa perspectiva implica reconhecer que a aprendizagem eficaz de estudantes com deficiência requer abordagens pedagógicas inclusivas, que levem em conta os trajetos únicos do desenvolvimento humano. Além disso, é importante considerar que o aprendizado não é apenas um processo individual, mas um fenômeno social e cultural que ocorre por meio da interação e mediação com o ambiente e com outras pessoas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Parece fundamental salientar que a experiência de monitoria possibilitou observar avanços significativos no processo de aprendizagem da estudante com deficiência visual, sobretudo no que se refere à ampliação de sua autonomia acadêmica e à apropriação dos conteúdos das disciplinas.

Portanto, para que a aprendizagem da estudante fosse possível, foi necessário um esforço por parte de todos os envolvidos nesse processo. Constatou-se, portanto, no decorrer dos semestres a necessidade da utilização de tecnologias assistivas, que possibilitassem o acesso a determinados conteúdos imagéticos, utilizados cotidianamente no âmbito acadêmico. Dentre esses recursos destacam-se o

uso de apresentação em *Powerpoint*, filmes, vídeos, noticiário, além dos próprios textos utilizados na disciplina que por vezes apresentam imagens.

Para desempenhar suas funções de forma que propiciasse uma aprendizagem significativa, foi necessário que a monitora se apropriasse de metodologias e recursos de acessibilidade, entre eles a Audiodescrição (AD). Nesse sentido, tornou-se indispensável a realização de formações específicas voltadas para o uso dessa ferramenta. Assim, em 2021, a monitora participou de um curso de Audiodescrição ofertado pela Associação Pernambucana de Cegos e, posteriormente, de outro curso promovido pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Essas formações tiveram como objetivo capacitá-la para utilizar adequadamente os recursos de AD, de modo a favorecer à estudante com deficiência visual uma assimilação consciente dos conteúdos acadêmicos. Sobre a audiodescrição Motta (2015) esclarece que é:

[...] um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora [...] Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros. (MOTTA, 2015, p.2).

O uso da audiodescrição se tornou umas das ferramentas mais importantes no processo de monitoria, garantindo que o acesso ao conhecimento em sala de aula fosse equitativo. Assim, era um exercício constante de observação atenta e de tradução do visual para a linguagem verbal, garantindo que nada do conteúdo ou do contexto fosse perdido. Muitos professores e colegas perceberam a importância dessa ferramenta não apenas para descrever os conteúdos didáticos, mas também nas situações do cotidiano, como se audiodescreverem, ou seja, possibilitar que a estudante pudesse vê-los.

Ver uma pessoa é algo fundamental, não é mesmo? Pois é, importante sabermos com quem estamos falando, bem como quem está falando conosco. Para nós, que somos videntes, é algo tão simples que acabamos naturalizando e, muitas das vezes, esquecemos que uma pessoa com deficiência visual não tem essa oportunidade. Por esse prisma, reforçamos a importância da utilização de recursos de

acessibilidade como a AD, para que, por meio da palavra, possa-se descrever ou se autodescrever, fazendo com que a pessoa com deficiência visual enxergue por um outro caminho.

Nesse sentido, a audiodescrição se destaca como uma ferramenta fundamental de mediação para estudantes com deficiência visual, pois não apenas favorece sua aprendizagem e desenvolvimento, mas também abre caminhos para o fortalecimento das relações interpessoais e sociais. Negar esse recurso significa restringir o acesso à informação e à participação plena, o que representa uma forma sutil, porém profunda, de exclusão. Dessa maneira, Vigotiski (2022) tese uma crítica à visão tradicional, que tem como foco a limitação biológica da pessoa com deficiência, visando corrigir e não analisar as implicações sociais e culturais que permeiam o meio. Em consonância com o autor, Costa (2006) explicita:

Vygotsky considera que a deficiência, defeito ou problema não constituiriam, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo. (Costa, 2006, p. 235).

Nesse caminho, é importante destacar que nem tudo foi fácil. Em determinados momentos, alguns professores acabavam se esquecendo da presença da estudante, reproduzindo, ainda que sem querer, práticas excludentes. Isso acontecia, por exemplo, quando escreviam no quadro e diziam “como está escrito aqui” ou “ali”, ou ainda quando exibiam documentários legendados sem qualquer forma de descrição, dificultando a compreensão do conteúdo e do contexto por parte da estudante. Nesses momentos, a atuação da monitoria assumia um papel fundamental realizando a AD do que estava sendo transmitido. O mais gratificante era perceber que, mesmo diante desses desafios, a estudante conseguia compreender os conceitos abordados e participar ativamente dos debates.

Destarte, a mediação realizada por meio da AD assumia um papel que ia além de uma técnica, mas como uma verdadeira ponte entre a sala de aula e o universo da estudante. Por meio dessa prática, conceitos abstratos ganhavam forma, e as discussões tornavam-se acessíveis e significativas. Eram as palavras da monitora que davam vida aos vídeos e documentários, assim como traduziam o entusiasmo dos colegas durante as dinâmicas em grupo.

Cabe ressaltar ainda, que durante o processo de monitoria, mais especificamente no primeiro semestre de 2023, uma das disciplinas que a estudante com deficiência visual precisava cursar era de Libras, ofertada como obrigatória pela UFG. A princípio, a discente apresentou certa insegurança, questionando como poderia se apropriar dos conceitos, visto que se trata do ensino de uma língua com característica visomotora, onde a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos.

Diante desse desafio, tornou-se necessário buscar estratégias que possibilitassem o ensino de Libras de forma que a estudante pudesse se apropriar do conteúdo de maneira significativa. Nesse contexto, adotou-se a prática da Libras-tátil, que “[...] é um dos métodos utilizados geralmente para atender pessoas com surdocegueira e consiste basicamente em apresentar a Libras por meio do tato [...]”. Embora a estudante fosse ouvinte, compreendeu-se que esse método era o mais adequado para garantir sua participação nas atividades.

Cabe destacar que a monitora já havia cursado anteriormente a disciplina de Libras, possuindo, assim, conhecimentos prévios sobre a língua. Além disso, contou com o apoio e orientação da professora responsável pela disciplina, o que lhe proporcionou subsídios para desempenhar essa função.

Nesse contexto, o papel da monitoria foi fundamental para possibilitar a apropriação de conhecimentos pela estudante com deficiência visual, consistindo em ampliar o acesso a oportunidades, estimular a aprendizagem e promover o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. A atuação da monitora, mediando e organizando as informações, tornou-se essencial para que a estudante pudesse compreender conteúdos complexos e participar das atividades acadêmicas.

Ademais, a AD, ao possibilitar a transformação das informações visuais em linguagem verbal, tornou acessíveis textos, vídeos e dinâmicas em sala de aula, enquanto a Libras-tátil permitiu à estudante acompanhar e interagir na disciplina de Libras, garantindo a participação direta com colegas e professores mesmo diante das limitações sensoriais. Dessa forma, a monitoria, articulando AD e Libras-tátil, configurou-se como um recurso de mediação pedagógica central, promovendo uma aprendizagem ativa, significativa e adaptada às necessidades e potencialidades da estudante.

## CONCLUSÃO

No intuito de analisar a experiência de monitoria com uma estudante com deficiência visual no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, evidenciando os processos de mediação pedagógica e de compensação social a partir da Teoria Histórico-Cultural, comprovou-se que a monitoria, quando orientada por uma perspectiva inclusiva e fundamentada teoricamente, constitui-se como um instrumento potente de mediação pedagógica no ensino superior. A articulação entre teoria e prática mostrou-se essencial para promover condições de participação e aprendizagem, contribuindo para que a estudante pudesse se apropriar do conhecimento de forma ativa e significativa.

Ademais, verificou-se, que a compensação social, conforme discutida por Vigotski, manifesta-se no contexto acadêmico por meio de práticas mediadoras e relações sociais que reorganizam o ambiente educacional, tornando-o propício para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Nesse sentido, recursos como a Audiodescrição e a Libras-tátil, articulados à atuação da monitora, foram fundamentais para viabilizar a assimilação dos conteúdos, autonomia, bem como o sentimento de pertencimento da estudante nas atividades acadêmicas.

Por conseguinte, a experiência evidenciou que a inclusão vai muito além da simples presença física, exigindo ações pedagógicas intencionais e sistematizadas que considerem as necessidades únicas dos estudantes, valorizem a escuta e que tenha um comprometimento real com a transformação social. Trata-se, portanto, de um processo que demanda preparo, estudo contínuo e uma construção coletiva entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, criando estratégias que tornem o conhecimento verdadeiramente acessível a todos.

Do ponto de vista prático, esse relato evidencia a necessidade de fortalecer políticas institucionais que garantam a formação e o suporte contínuo aos monitores, reconhecendo seu papel estratégico na promoção de uma educação inclusiva. Desse modo, recomenda-se que as universidades ampliem programas de monitoria, oferecendo espaços de formação teórica e técnica para que os monitores possam atuar com segurança e embasamento.

Por fim, do ponto de vista pessoal e formativo da primeira autora, vivenciar essa experiência como monitora representou um marco significativo em sua trajetória enquanto pedagoga. Para além da preparação para o exercício profissional, a monitoria possibilitou a consolidação de valores que sustentam uma prática educativa inclusiva, acolhedora e transformadora, reafirmando o compromisso de atuar como agente de mudança em favor de uma educação mais justa e equitativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF.

BRASIL, **Decreto 5.296 – de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art4iii](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art4iii). Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Lei de Diretrizes de Bases**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL, **Lei nº 13.146** de 6 de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112)Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1669\\_0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669_0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL, **Portaria n. 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 02. out. 2025

COSTA, Dóris Anita Freire A. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232–240, 2006. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007) Acesso em: 02. out. 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 02. out. 2025.

GIL, Marta (Org.). Deficiência visual. Brasília: **MEC – Secretaria de Educação a Distância**, 2000. 80 p. (Cadernos da TV Escola). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf> Acesso em: 02. out. 2025.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para a leitura de mundo.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-na-escola.pdf> Acesso em: 01 out. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74218955/51814759-Vygotsky%20Aprendizado-e-Desenvolvimento-um-processo-socio-historico.pdf> Acesso em: 01. out. 2025.

PIRES, E. M. LIBRAS-TÁTIL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES CEGOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. In: Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Sabrina da Silva Machado Trento; Rogério Drago. **Aprendizagem e desenvolvimento em uma perspectiva histórico- cultural.** Itapiranga: Schreiber, 2024. 302 p.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades 12 Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: [https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product\\_id=188](https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=188) Acesso em: 01. out. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia** [Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana]. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

## CAPÍTULO 12

# METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Ana Naiara Vicente de Góes; Paulo Henrique Gomes da Silva

### INTRODUÇÃO

Por muito tempo, o ensino consistia apenas na transmissão de conteúdo do professor para os alunos, sendo estes percebidos como receptores passivos, entretanto, nos dias atuais, as metodologias para o ensino apontam para uma concepção mais interativa. Essa mudança de perspectiva também vem ocorrendo devido à influência das inovações da sociedade nas últimas décadas, com o avanço da tecnologia e, principalmente, com a popularização da internet, as relações entre as pessoas e a forma como elas têm acesso ao conhecimento e informações vem sendo transformada.

Conforme a sociedade evolui, tudo ao redor também precisa passar por alterações, tendo em vista atender as demandas de seu público, assim, chegando essa discussão ao âmbito educacional, notou-se a necessidade de aulas que fossem além de decorar fórmulas e regras, surgindo noções de ensino que estimulassem o processo de criatividade dos alunos, tornando-os ativos no processo de ensino- aprendizagem do qual estejam participando.

Atualmente, verifica-se que o ensino deve propor aos alunos uma voz ativa em sua aprendizagem; para tanto, busca-se respaldo nas Metodologias Ativas, que enfatizam a importância de considerar os conhecimentos dos alunos e os temas que são relevantes para eles. Essa vertente tem o intuito de permitir que o aluno aprenda a partir da sua rotina e a partir do que é de seu interesse, sendo ativo na construção de sua aprendizagem; dessa forma, este estudo busca discutir a importância das Metodologias Ativas na docência contemporânea.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Com vistas a compreender a relevância das Metodologias Ativas na Educação, busca-se a percepção de pesquisadores da área para fundamentar o tema em questão. Dessa forma, são pertinentes para a construção desse estudo autores como: Cyrino e Pereira (2004), Freire (2006), Berbel (2011), Pereira (2012), entre outros nomes que contribuem para a discussão dessa temática.

### **Compreendendo as Metodologias Ativas**

Entende-se por Metodologias Ativas as técnicas de ensino que visam estimular os estudantes a aprenderem de maneira soberana e participativa, através de problemas reais e soluções, sendo realizadas através de atividades estimulantes, que levam o estudante a pensar à frente, tomar decisões e ser capaz de debater abertamente, tornando-o assim, ativo na construção de sua aprendizagem. Com esse método de ensino, o docente torna-se coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo o protagonismo dos discentes. como afirma Pereira (2012, p. 6):

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.

Acerca desta temática, Cyrino e Pereira (2004) entendem que a nova aprendizagem é relevante para evidenciar caminhos e possibilidades, nas quais o estudante terá a oportunidade de exercitar a autonomia e a liberdade durante a realização das escolhas, bem como, tomadas de decisões. Nessa perspectiva, utilizar as Metodologias Ativas como método de ensino e aprendizagem é algo relevante, sobretudo, no contexto atual, uma vez que esse método se constroi nas novas maneiras de desenvolver o processo de aprendizagem, através de experiências e técnicas reais ou sintéticas, buscando promover meios de solucionar, em contextos diferentes, os obstáculos advindos das atividades primordiais da prática social (Berbel, 2011). Além disso, as Metodologias Ativas são artifi-

cios pertinentes e que possibilitam de forma significativa e eficiente o processo de ensino-aprendizagem.

As Metodologias Ativas favorecem a motivação autônoma no que refere ao fortalecimento da aprendizagem do estudante de ser agente de seus próprios feitos, sendo assim, esse método tem a capacidade de despertar a curiosidade, conforme os alunos são inseridos na teoria e buscam implementar novos elementos (Freire, 2006). Desse modo, por meio dos métodos ativos, os estudantes podem conseguir absorver uma quantidade maior de conteúdos, e a aprendizagem obtida tende a ser preservada por mais tempo, considerando que o processo ocorreu de forma mais lúdica, prazerosa e satisfatória.

Diversos profissionais da educação idealizam que toda aprendizagem é intrínseca a ativa. Refletem que, no momento de participação do aluno na aula expositiva, ele está dinamicamente enredado. Entretanto, algumas pesquisas no âmbito da ciência cognitiva invocam que os estudantes devem produzir mais do que meramente ouvir para que a aprendizagem seja efetiva (Meyers & Jones, 1993).

## **Metodologias Ativas: Breve Histórico**

As Metodologias Ativas e o uso das tecnologias digitais não é algo novo, Bacich e Moran (2017) apontam que desde o final do século XX, com o uso dos computadores em sala, diversas pesquisas foram realizadas com o objetivo de pensar os aspectos decorrentes a esse uso, destacando também aspectos da Metodologia Ativa.

Os pesquisadores relatam ainda que estudos recentes nas áreas da educação, psicologia e neurociência destacam que cada indivíduo aprende em seu próprio tempo, e a partir daquilo que considera importante através das conexões cognitivas e mentais que são geradas, e afirmam que:

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (Bacich; Moran, 2017, p. 23).

Assim, a prática das Metodologias Ativas trata-se de novas estratégias para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, seguindo essa perspectiva, há uma inversão dos papéis do professor e do aluno: o professor que antes era o foco, o centro, o detentor do conhecimento na sala de aula, torna-se um “mediador, um parceiro na construção de conhecimentos” (Bacich; Moran, 2017, p. 24), e agora orienta o estudante para que também seja responsável pela sua aprendizagem, deixando de ser um agente passivo que apenas “consumia” o conhecimento que lhe era ofertado, para assumir uma posição ativa no seu processo de aprendizagem, tornando-se aquele que questiona, pesquisa, investiga e busca solucionar problemas. Sobre essa percepção, Bacich; Moran (2017, p. 24), avaliam que:

Os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam um olhar do educador focado na compreensão dos processos de aprendizagem e na promoção desses processos por meio de uma nova concepção de como eles ocorrem, independentemente de quem é o sujeito e das suas condições circundantes. No mundo atual, marcado pela aceleração e pela transitoriedade das informações, o centro das atenções passa a ser o sujeito que aprende, a despeito da diversidade e da multiplicidade dos elementos envolvidos nesse processo.

Dessa forma, nota-se que este não é um assunto literalmente novo, porém vem ganhando destaque na contemporaneidade e precisa ser explorado, para que ergua-se uma nova visão na metodologia de ensino e que traga, conseqüentemente, melhorias na aprendizagem dos estudantes.

## **O papel da escola na integração das Metodologias Ativas**

Considerando que a prática das Metodologias Ativas coloca o professor na função de facilitador, de mediador (Diesel; Baldez; Martins, 2017), essa prática entende que o aluno não é uma tábua rasa do conhecimento, isto é, ele não chega à escola sem nenhuma bagagem; dessa forma, considera-se os conhecimentos prévios do estudante e busca-se desenvolver sua capacidade crítica com atividades em que ele possa agir de forma ativa e participativa no processo de aquisição da sua aprendizagem. Mas, não apenas o professor tem um papel importante, a escola também deve ter essa percepção, pois:

Diferentemente da educação do passado, a escola de hoje precisa articular diversos saberes e práticas metodológicas de ensino para garantir a aprendizagem de seus estudantes. Além de expandir o potencial criativo de crianças e jovens, as instituições de ensino do século XXI têm a tarefa de abrir suas portas e estabelecer parcerias e vínculos com as famílias e comunidades onde estão inseridas. (Morais *et al*, 2017, p. 395)

Assim, é primordial que, primeiramente, a escola esteja aberta para a realização de tais mudanças, pois não basta somente que o professor deseje inserir tais metodologias em suas aulas, é preciso de apoio por parte da escola para que se consiga alcançar um ensino eficaz através das Metodologias Ativas.

Ao propor essa perspectiva de aprendizagem para o aluno, em que ele passa a ter vez e voz nesse processo, a Metodologia Ativa favorece um ensino para o futuro. Bacich (2017) relata que o ensino nos dias atuais deve ir além de ensinar os alunos a lidarem com os recursos tecnológicos, por exemplo, pois é preciso desenvolver habilidades para lidar com múltiplos recursos, ou seja, a aprendizagem de hoje deve permitir aos alunos atuarem com as tecnologias do amanhã a partir dos conhecimentos que eles já possuam.

Acerca desse ponto, Morais *et al* (2017, p. 396), argumentam que, “ao saírem das escolas, os jovens encontram desafios maiores a cada dia e, se eles não tiverem contato com competências que os tornem mais preparados, a inserção na vida e nos desafios que ela representa será mais difícil”. Mais uma vez destaca-se a importância da escola englobar essa metodologia para evolução de seus alunos, preparando-os para a vida e para as situações futuras que encontrarão além dos muros da escola.

Nesse entendimento, Bacich (2017) argumenta ainda que, para que as aulas sejam mais ativas apenas o uso da tecnologia não é suficiente, o aluno deve estar no centro do planejamento e da execução dessa aula, que deve considerar ainda a cultura escolar, o espaço em que a aula acontece, o papel do professor, a gestão, o método de avaliação (individual, contínuo, processual, coletivo), a autonomia do aluno.

Dessa forma, na Metodologia Ativa ainda que o aluno e sua aprendizagem sejam o centro do processo, todos os aspectos (escola, professor, estrutura da aula) contribuem para que a metodologia realmente seja efetivada e tenha êxito. Trata-se, portanto, de uma espécie de quebra-cabeça em que todas as peças precisam se encaixar para que a aprendizagem aconteça.

## Metodologias Ativas no ensino

Conforme apontado, as Metodologias Ativas possuem como perspectiva de ensino o aluno no centro da aprendizagem, sendo este um sujeito ativo e autônomo nesse processo. É pensando nesses aspectos tão importantes para essa metodologia, que observa-se a seguir as Metodologias Ativas no ensino, com base em Diesel; Baldez; Martins (2017).

O primeiro aspecto versa sobre o *aluno como o centro do processo de aprendizagem*, assim, como o próprio nome sugere, o aluno tem a possibilidade de participar efetivamente nesse processo, questionando, pesquisando, propondo soluções aos problemas. O ensino dessa forma visa a problematização da “construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas” dos alunos (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014, p. 285), que inclui ações como “a observação, a comparação, a interpretação, a crítica, o planejamento de pesquisas, a análise de problemas, a tomada de decisão” (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014, p. 289).

Essa construção de conhecimento, no entanto, não acontece de forma individual, os estudantes devem ser estimulados a trabalhar em grupo, lidando com opiniões diferentes, compartilhando os aprendizados; o que os ajuda no processo de *autonomia*, que também é uma metodologia ativa para o ensino, permitindo ao estudante manifestar a sua posição de forma crítica.

A autonomia deve permitir ao adiscente, além de manifestar a sua opinião, entender que o processo de conhecimento é diferente para cada indivíduo, que ele não acontece de forma isolada e que o erro faz parte desse processo, que é necessário o contato com problemas que são comuns no cotidiano, favorecendo “o sentimento de pertença e de co-participação” dos alunos no processo de aquisição do conhecimento (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 275).

Outra possibilidade de praticar essa metodologia apresentada por Diesel; Baldez; Martins (2017) é a *problematização da realidade e reflexão*, pois como a Metodologia Ativa coloca o aluno no centro da aprendizagem, é natural que a sala de aula seja um espaço de reflexão e de problematizações de situações comuns ao cotidiano dos alunos. Nesse caso, segundo as pesquisadoras, é essencial

também que o professor estimule a vontade dos alunos em aprender a partir da problematização.

As estudiosas argumentam ainda que ensinar os conteúdos sem relação com o contexto social dos estudantes causa desmotivação e desinteresse neles; dessa forma, é fundamental pensar nesse aspecto, pois “a educação desenvolvida na escola precisa ser útil para a vida, de modo que os estudantes possam articular o conhecimento construído com possibilidades reais de aplicação prática, ou seja, aprender com sentido, com significado contextualizado” (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 276).

Para tanto, o processo de ensino deve proporcionar situações em que a problematização realmente aconteça e que o aluno possa ter papel ativo, de forma mais específica, devem ser:

oportunizadas situações de aprendizagem envolvendo a problematização da realidade em que esteja inserido, nas quais o estudante tenha papel ativo como protagonista do seu processo de aprendizagem, interagindo com o conteúdo ouvindo, falando, perguntando e discutindo, estará exercitando diferentes habilidades como refletir, observar, comparar, inferir, dentre outras, e não apenas ouvindo aulas expositivas, muitas vezes mais monologadas que dialogadas (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 276).

Desse modo, para que a problematização obtenha êxito, se faz necessário o *trabalho em equipe*, pois, conforme apontado anteriormente, o conhecimento acontece também de forma coletiva, com trocas, momento de debates e afins, em que o discente percebe e entende seu contexto, reflete e problematiza sobre ele com seus colegas e desenvolve sua criticidade, “esse movimento de interação constante com os colegas e com o professor, leva o estudante a, constantemente, refletir sobre uma determinada situação, a emitir uma opinião acerca da situação, a argumentar a favor ou contra, e a expressar-se” (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 277).

O trabalho em grupo exige uma *inovação* no ensino, é preciso pensar em formas diferentes e inovadoras da abordagem dos conteúdos, que vá além da simples exposição dos fatos e possibilite a reflexão. Para tanto, o empenho deve ocorrer em duas vias: a do professor e do aluno, que devem ter “ousadia para inovar no âmbito educacional” (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 278). Os

recursos tecnológicos são importantes ferramentas nesse momento, que podem auxiliar na apresentação do conteúdo e na problematização, a exemplo, o uso de aplicativos e de jogos, que também estimulam a criatividade na solução dos problemas.

O papel do professor é fundamental para que essas dimensões das Metodologias Ativas sejam efetivas no ensino; por isso, há também a dimensão *professor: mediador, facilitador, ativador*. A função do professor como mediador do conhecimento deve possibilitar o aluno à reflexão, à problematização, mas também a entender sua realidade e perceber a melhor forma de relacioná-la com às aulas. Diesel; Baldez; Martins (2017, p. 278), entendem que:

Em outras palavras, ensinar a pensar significa não transferir ou transmitir a um outro que recebe de forma passiva, mas o contrário, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito a autonomia e dignidade deste outro.

As pesquisadoras pontuam que o professor ao utilizar a Metodologia Ativa assume um caráter investigatório, de compreender o que pode ser melhorado, que recursos e atividades podem ser usadas para um ensino atrativo, interativo: “Assim, para que a aprendizagem seja significativa, o docente precisa levar em conta o conhecimento prévio do aluno, a potencialidade do material e a disposição do aprendiz em aprender” (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 283), ou seja, o professor precisa buscar novas possibilidades que oportunizem a interação, o protagonismo, a autonomia, bem como promovam “atitudes como oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos” (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 284), aspectos que efetivamente vão favorecer uma aprendizagem mais significativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na discussão realizada, é possível constatar que os estudantes que experimentam o ensino através das Metodologias Ativas podem obter mais segurança em suas decisões e na utilização do saber em situações práticas, uma vez que participaram de um processo em que foram postos de forma ativa; além disso, eles podem aperfeiçoar o relacionamento com os colegas, assimilando

como expressar-se da melhor forma oralmente e através da escrita, visto que as Metodologias Ativas possibilitam condições para solucionar problemas e conhecer situações que necessitam de tomadas de decisões de maneira autônoma, além de lapidar essa autonomia.

Essa concepção retira a ideia que o professor é o detentor do conhecimento, o qual os alunos devem absorver. Assim, as Metodologias Ativas provocam o pensamento crítico e a atitude autônoma, estimulando a ação estudantil e favorecendo uma aprendizagem significativa e relevante.

Em oposição às experiências pedagógicas tradicionais e conteudistas, o contexto contemporâneo requer do professor uma nova postura que estabeleça uma nova relação entre si e o conhecimento, visto que cabe a este, essencialmente, a orientação desse processo.

Desse modo, entende-se que a prática docente por meio de atividades que insiram diretamente o estudante são mais proveitosas para sua aprendizagem. Portanto, destaca-se a necessidade de estimular o fazer pedagógico por meio das Metodologias Ativas, considerando seus impactos para a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. Prefácio. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017, p. 22-28.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CYRINO, Eliana Goldfarb; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. **Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro / RJ, v. 20, n. 3, p. 780-788, maio. 2004.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, [S. l.], v. 14, n.1, p.268–288, 2017. DOI:10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 07 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

MEYERS, Chet; JONES, Thomas. Promoting active learning. San Francisco: Jossey Bass, 1993. MITRE, Sandra Minardi et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro / RJ, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, jan. 2008.

MORAIS, Sarah *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico- prática**. Porto Alegre: Penso, 2017, p. 395-424.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. [S.l.]: UEPG, 2015. p. 15-33. v. II.

PEREIRA, Rodrigo. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

## CAPÍTULO 13

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Joelson Lopes da Paixão

**Resumo:** Aqui são delineados os desafios multifacetados inerentes à formação inicial e continuada de professores no panorama educacional brasileiro contemporâneo, com ênfase na articulação dialética entre teoria e prática pedagógica, na adequação curricular às exigências sociopolíticas e na adoção de abordagens inovadoras para mitigar lacunas estruturais históricas. A análise abrange a dicotomia persistente entre o saber teórico e as contingências empíricas das salas de aula, os reflexos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 e as imperativas de inclusão digital, diversidade cultural e preparação para contextos inclusivos. Ademais, discute-se a relevância de alianças institucionais entre universidades e redes escolares, a instrumentalização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e metodologias como simulações reflexivas e estágios colaborativos para cultivar uma docência emancipatória. É discutida uma formação docente ancorada em princípios de equidade, inovação e justiça social, contribuindo para a elevação da qualidade da educação básica em um cenário de transformações aceleradas.

**Palavras-chaves:** Formação de Professores. Políticas Educacionais. Teoria-Prática. Tecnologias Educacionais. Metodologias Inovadoras.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui o eixo estruturante de qualquer sistema educacional que aspire à equidade e à inovação, particularmente em nações em desenvolvimento como o Brasil, onde as dinâmicas da globalização, da digitalização e das demandas por inclusão social impõem reconfigurações paradigmáticas. Historicamente, o debate sobre a formação docente no país

remonta à Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito universal, e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a qual estabelece parâmetros para os cursos de licenciatura com ênfase na integração teórico-prática e em uma carga horária mínima de 3.200 horas (BRASIL, 1996). Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) reforçou metas para a qualificação docente, visando à universalização da formação em nível superior até 2024, meta que, contudo, enfrenta obstáculos persistentes em termos de implementação, como a desigual distribuição de recursos entre regiões e a resistência institucional a mudanças curriculares (BRASIL, 2014).

Não obstante esses marcos normativos, a formação docente brasileira revela-se marcada por tensões intrínsecas, como a fragmentação curricular, o subfinanciamento crônico e o desalinhamento com as realidades socioculturais das escolas públicas (GATTI; BARRETO, 2009). As dificuldades foram agravadas pela pandemia de COVID-19, que expôs desigualdades digitais e emocionais no magistério, forçando uma transição abrupta para o ensino remoto sem preparo adequado.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o percentual de docentes da educação básica com formação continuada recente atingiu 41,3% em 2023, o que, embora represente um avanço em relação aos 38,3% de 2019, ainda compromete sua capacidade de responder às demandas de uma sociedade em transição, caracterizada por fluxos migratórios internos, urbanização acelerada e crescentes desigualdades socioeconômicas (INEP, 2024). Esse cenário não apenas perpetua ciclos de reprovação escolar, mas também reforça estereótipos sobre a profissão docente como mera transmissão de conteúdos, em detrimento de sua dimensão transformadora.

Este capítulo, ancorado em uma revisão bibliográfica crítica e em estudos empíricos recentes, busca desvelar esses desafios de maneira aprofundada, desdobrando-os em dimensões interconectadas que revelam as raízes estruturais do problema. Paralelamente, propõe estratégias inovadoras, inspiradas em perspectivas teóricas como a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011), que enfatiza a educação como reprodução e transformação social, e a educação

como prática de liberdade de Freire (1970), que posiciona o educador como mediador dialógico na construção do conhecimento. O objetivo é fomentar uma docência reflexiva e transformadora, capaz de navegar pelas contradições do presente e projetar horizontes de possibilidade para o futuro educacional brasileiro, integrando análise crítica a propostas concretas de intervenção pedagógica e institucional.

## **DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Os entraves à formação docente no Brasil contemporâneo configuram-se como um entrelaçamento de fatores estruturais, culturais e políticos, que demandam uma análise interseccional para sua compreensão plena. Essa complexidade não se resume a falhas isoladas, mas reflete dinâmicas sistêmicas que perpetuam desigualdades educacionais, exigindo uma abordagem que contemple tanto os aspectos macroestruturais quanto as experiências microscópicas dos envolvidos no processo formativo.

Tradicionalmente, a formação inicial de professores tem sido criticada por perpetuar uma dicotomia entre o âmbito teórico, confinado às salas de aula universitárias e centrado em abstrações conceituais, e o prático, relegado a estágios periféricos e descontextualizados, frequentemente reduzidos a meras observações passivas (PIMENTA, 1995). Essa cisão, identificada em pesquisas como a de Gatti e Barreto (2009), resulta em egressos que, embora detentores de um repertório conceitual robusto – abrangendo teorias pedagógicas clássicas e contemporâneas –, revelam-se despreparados para as contingências imprevisíveis das salas de aula, tais como a gestão de conflitos interpessoais decorrentes de diversidades culturais, a adaptação a ritmos heterogêneos de aprendizagem influenciados por contextos socioeconômicos variados ou a improvisação didática em face de recursos limitados.

A profundidade dessa problemática reside na forma como essa dicotomia não apenas fragiliza a transição para o exercício profissional, mas também reforça uma visão fragmentada da docência, onde o professor é visto como executor técnico em vez de agente intelectual e ético.

Estudos recentes corroboram essa problemática: em uma análise de currículos de licenciaturas federais, observou-se que apenas 20% da carga horária é dedicada a práticas integradas, o que agrava a desconexão entre formação e exercício profissional, levando a altas taxas de burnout e desistência nos primeiros anos de carreira (CARVALHO; MARTINS, 2017). Essa desconexão é particularmente aguda em contextos periféricos, onde os estagiários confrontam realidades de violência urbana ou evasão escolar sem ferramentas reflexivas para mediá-las, perpetuando um ciclo vicioso de ineficácia pedagógica. Assim, a dicotomia não é mero acidente curricular, mas sintoma de uma epistemologia formativa que prioriza o saber abstrato sobre a praxis concreta, demandando uma reformulação que integre o vivido como eixo gerador do aprendizado docente.

## **IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (Resolução CNE/CP nº 2/2015) representam um avanço ao preconizar a interdisciplinaridade e a ênfase em competências socioemocionais, mas sua implementação tem sido irregular devido à instabilidade política – marcada por sucessivas reformas ministeriais – e ao subfinanciamento das instituições de ensino superior (IES), que frequentemente recorrem a contingenciamentos orçamentários para manter programas básicos (BRASIL, 2015). A fragmentação curricular, por sua vez, isola disciplinas de conteúdo específico (como matemática ou língua portuguesa) das pedagógicas (didática e psicologia da educação), negligenciando a formação integral do educador como agente cultural e político, conforme preconizado por Imbernón (2011), que argumenta pela necessidade de uma formação para a incerteza, capaz de preparar o docente para contextos voláteis.

Essa realidade é exacerbada pela massificação pós-1988, que ampliou o acesso à educação básica sem proporcional investimento na qualificação docente para modalidades específicas, como educação indígena e quilombola, onde currículos padronizados ignoram epistemologias ancestrais e demandas territoriais, resultando em uma educação colonizadora disfarçada de universal (GATTI; BARRETO, 2009).

A profundidade desse impacto se revela na perpetuação de desigualdades regionais: enquanto IES metropolitanas podem simular integrações curriculares por meio de laboratórios virtuais, instituições no Norte e Nordeste enfrentam carências infraestruturais que tornam a fragmentação não apenas teórica, mas material, comprometendo a equidade na distribuição de competências docentes. Assim, as políticas públicas, embora bem-intencionadas, frequentemente se chocam com barreiras burocráticas e econômicas, demandando uma crítica que vá além da normatividade para questionar os fundamentos neoliberais que subjazem ao subfinanciamento educacional.

## **INCLUSÃO DIGITAL, DIVERSIDADE CULTURAL E DESPRESTÍGIO PROFISSIONAL**

A era digital impõe desafios adicionais, uma vez que a incorporação de TIC na formação docente permanece superficial, perpetuando desigualdades em contextos rurais e periféricos, onde o acesso à infraestrutura é precário, e os futuros professores saem das IES sem proficiência em ferramentas básicas como editores colaborativos ou plataformas de ensino remoto (IMBERNÓN, 2011). Essa lacuna não se limita ao técnico, mas estende-se ao ético: sem formação crítica sobre algoritmos e vigilância digital, os docentes reproduzem exclusões, como o viés em avaliações automatizadas que penalizam sotaques regionais ou expressões culturais minoritárias.

Paralelamente, a diversidade cultural e social das salas de aula demanda uma formação sensível às diferenças étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, mas currículos tradicionais frequentemente omitem esses eixos, contrariando as metas do PNE para equidade e resultando em práticas pedagógicas que invisibilizam vozes marginais (BRASIL, 2014). Ademais, o desprestígio profissional – caracterizado por remunerações irrisórias (piso salarial de R\$ 4.580 mensais em 2024, segundo o MEC) e sobrecarga administrativa que consome até 60% do tempo letivo – desestimula a atração de vocacionados, resultando em uma taxa de evasão acumulada de até 59% nos cursos de licenciatura (INEP, 2024).

Essa tríade de desafios interliga-se em um nó gordiano: a inclusão digital falha agrava o desprestígio, ao isolar docentes de redes de suporte profissional,

enquanto a negligência à diversidade cultural perpetua um magistério homogêneo, incapaz de mediar pluralidades, demandando intervenções que abordem simultaneamente o material e o simbólico.

## **ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA UMA FORMAÇÃO TRANSFORMADORA**

Frente a esses desafios, emergem estratégias pedagógicas e institucionais que, ancoradas em evidências empíricas, prometem revitalizar a formação docente rumo a uma praxis emancipatória. Essas propostas não visam paliativos superficiais, mas transformações radicais que reconfigurem a formação como processo dialógico, integrando o coletivo à individualidade e a inovação à tradição.

A adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e simulações reflexivas, surge como antídoto à dicotomia teoria-prática, permitindo que os discentes experimentem cenários autênticos em ambientes controlados, onde teorias são testadas em microcontextos simulados que replicam dilemas reais, como a mediação de debates sobre identidade cultural em salas multietnicas (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013). Experiências em universidades federais, por exemplo, demonstram que a ampliação de estágios colaborativos – envolvendo co-planejamento com professores em exercício – eleva a autopercepção de competência dos futuros professores, fomentando competências éticas e afetivas essenciais para a diversidade, ao incentivar reflexões pós-ação que transformam erros em oportunidades de crescimento (CARVALHO; MARTINS, 2017). Essa abordagem, alinhada às DCN, promove uma formação holística, integrando o desenvolvimento cognitivo ao socioemocional por meio de ciclos de observação, ação e avaliação, que não apenas preenchem lacunas curriculares, mas cultivam uma identidade docente resiliente e adaptável (BRASIL, 2015).

A profundidade dessa estratégia reside em sua capacidade de subverter hierarquias tradicionais: ao posicionar o estagiário como coinvestigador em projetos reais, como o desenvolvimento de unidades didáticas contextualizadas, a PBL transcende o individualismo formativo, fomentando redes de colaboração que se estendem à vida profissional, reduzindo o isolamento após a graduação e ampliando o impacto social da docência.

A integração de TIC, incluindo plataformas de realidade aumentada e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), configura-se como estratégia para preparar docentes para o ensino híbrido pós-pandemia, onde o virtual e o presencial se entrelaçam em ecossistemas pedagógicos flexíveis (IMBERNÓN, 2011). Iniciativas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) incorporam módulos de gamificação, resultando em maior engajamento e redução de desigualdades digitais, ao fornecerem capacitação remota para participantes em áreas remotas (BRASIL, 2015). No entanto, sua eficácia depende de uma formação ética, que contemple questões de privacidade e equidade algorítmica, evitando que ferramentas como chatbots reproduzam vieses de gênero ou raciais presentes em dados de treinamento.

Essa instrumentalização aprofunda-se quando articulada a narrativas freireanas: o AVA não como substituto, mas como amplificador da dialogicidade, permitindo que docentes em formação co-criem conteúdos multimodais que integrem saberes locais, como vídeos orais de comunidades indígenas, transformando a tecnologia em ponte para a inclusão em vez de barreira para a exclusão.

## **PARCERIAS INSTITUCIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA**

Alianças entre IES e redes escolares públicas emergem como catalisadoras de mudança, por meio de projetos de pesquisa-ação que integram comunidades à universidade, onde problemas reais – como a evasão em contextos quilombolas – são investigados coletivamente, gerando soluções contextualizadas que retroalimentam os currículos (GATTI; BARRETO, 2009).

Casos em instituições federais ilustram ganhos em contextualização cultural, com egressos reportando maior eficácia em contextos plurais, ao incorporarem epistemologias tradicionais em planos de aula que valorizam o oral e o coletivo sobre o escrito e o individual (SAVIANI, 2011). A formação continuada, por sua vez, deve ser ancorada em princípios freireanos, priorizando círculos de diálogo e autoavaliação para uma docência permanente e reflexiva, onde professores em exercício retornam às IES não como alunos passivos, mas como co-formadores, enriquecendo o debate com narrativas vividas (FREIRE, 1970).

A riqueza dessa estratégia manifesta-se em sua escalabilidade: parcerias que começam locais podem se expandir para redes nacionais, fomentando um ecossistema formativo que mitiga o desprestígio profissional ao conferir visibilidade e agência aos docentes, transformando a formação continuada em motor de empoderamento coletivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores no limiar do século XXI demanda uma epistemologia dialética que transcenda dicotomias e abrace a complexidade das transformações sociais, tecnológicas e culturais, reconhecendo que os desafios delineados não são isolados, mas interdependentes, exigindo respostas integradas que unam o micro ao macro (GRAMSCI, 1982). Ao priorizar a integração curricular, o uso ético de inovações e parcerias colaborativas, é viável configurar educadores como intelectuais orgânicos, capazes de mediar equidades em um Brasil plural, onde a educação não reproduz desigualdades, mas as desconstrói por meio de práticas dialógicas e inclusivas.

Este capítulo, ao sintetizar desafios e estratégias em uma análise aprofundada, convoca políticas públicas robustas – como a ampliação de investimentos no PNE 2024-2034, com foco em bolsas de permanência e laboratórios compartilhados – e pesquisas longitudinais para avaliar impactos reais, medindo não apenas indicadores quantitativos, mas narrativas qualitativas de transformação.

Assim, a formação docente não se restringe a uma mera qualificação técnica, mas emerge como praxis libertadora, essencial para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, onde o professor, como sujeito histórico, assume o protagonismo na tessitura de futuros mais justos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>>. Acesso em: 4 out. 2025.

CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SUPERANDO O DILEMA TEORIA VERSUS PRÁTICA.** *Geminal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 172–181, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.15382. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382>>. Acesso em: 3 out. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf)>. Acesso em: 1 out. 2025.

GARCIA, M. M. A.; FONSECA, M. S.; LEITE, V. C. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300010>>. Acesso em: 6 out. 2025.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2025.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 245 p. IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Censo da educação superior 2023.** Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 6 out. 2025.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, maio 1995. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

## CAPÍTULO 14

# EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E FORMAÇÃO CIDADÃ

Joelson Lopes da Paixão

**Resumo:** Este artigo analisa criticamente as inter-relações entre educação, justiça social e formação cidadã, articulando contribuições teóricas de John Rawls, Nancy Fraser e Pierre Bourdieu. Parte-se da compreensão de que os sistemas educacionais não são instâncias neutras, mas espaços de disputa simbólica e material que podem tanto reproduzir desigualdades quanto promover transformações sociais. A partir da teoria da justiça como equidade, de Rawls, discute-se o papel redistributivo da educação na promoção de oportunidades equitativas. Com base na abordagem tridimensional de Fraser, examina-se a necessidade de integrar redistribuição econômica, reconhecimento cultural e representação política para a efetivação da justiça social no campo educacional. Já as contribuições de Bourdieu e Passeron são mobilizadas para evidenciar como a escola, por meio da violência simbólica, tende a legitimar e perpetuar hierarquias sociais, ao mesmo tempo em que pode se tornar um espaço potencialmente emancipador. Assim, o estudo busca compreender como essas perspectivas teóricas, quando articuladas, podem subsidiar práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à construção de uma educação democrática, inclusiva e orientada para a emancipação cidadã. Ao reconhecer o papel da escola como agente tanto de reprodução quanto de transformação, o trabalho enfatiza a urgência de repensar as práticas educativas à luz de uma concepção de justiça social que integre igualdade, diversidade e participação.

**Palavras-chave:** Justiça social. Educação. Reprodução social. Violência simbólica. Redistribuição. Reconhecimento.

## INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à justiça social na educação constituem um campo de investigação fundamental nas ciências sociais contemporâneas. A partir da segunda metade do século XX, especialmente com os trabalhos seminiais de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a compreensão do papel da escola na sociedade sofreu uma transformação paradigmática significativa. Se

antes predominava uma visão otimista da educação como mecanismo de mobilidade social e democratização, as análises sociológicas posteriores revelaram a complexidade dos processos educacionais e sua relação com a manutenção ou transformação das estruturas sociais (VALLE, 2022).

Neste contexto, torna-se imperativo examinar como diferentes teorias da justiça podem contribuir para a compreensão dos desafios educacionais contemporâneos. John Rawls, com sua teoria da justiça como equidade, oferece perspectivas importantes sobre o papel redistributivo da educação. Nancy Fraser amplia essa discussão ao propor uma abordagem tridimensional que integra redistribuição, reconhecimento e representação. Pierre Bourdieu, por sua vez, desvela os mecanismos pelos quais a escola pode perpetuar desigualdades através da violência simbólica.

Este trabalho tem como objetivo articular diferentes perspectivas teóricas para compreender de que forma a educação pode atuar simultaneamente como instrumento de reprodução e de transformação das relações sociais. Busca-se analisar não apenas os mecanismos que perpetuam desigualdades, mas também as potencialidades da prática educativa como meio de promover mudanças estruturais. Assim, o estudo pretende identificar os desafios e as possibilidades concretas para a construção de sistemas educacionais verdadeiramente justos, democráticos e emancipatórios, capazes de formar sujeitos críticos e participativos na sociedade.

## **A TEORIA DA JUSTIÇA DE RAWLS E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS**

John Rawls (2009), em “Uma Teoria da Justiça”, estabelece dois princípios fundamentais para uma sociedade justa: primeiro, a garantia de liberdades básicas iguais para todos; segundo o princípio da diferença, segundo o qual desigualdades só se justificam quando beneficiam os menos favorecidos. Estes princípios têm implicações profundas para a compreensão do papel da educação na promoção da justiça social (ROHLING, 2016a).

A concepção rawlsiana atribui à educação uma função primordial na realização do princípio da igualdade equitativa de oportunidades. De acordo

com essa visão, o sistema social não deve permitir que o lugar de nascimento de uma pessoa determine suas chances de sucesso na vida. Para que isso seja possível, é necessário que cidadãos com capacidades e motivações equivalentes tenham expectativas de realização pessoal e profissional similares, independentemente de sua classe social originária. Dessa forma, fica estabelecido um compromisso para que a sociedade, por meio de instrumentos como políticas públicas educacionais, atue no sentido de corrigir as desigualdades iniciais que afetam os indivíduos (RAWLS, 2009; ROHLING, 2016a). O filósofo estabelece que o princípio da diferença deve ser o guia para a distribuição de recursos educacionais, com o objetivo primordial de aumentar as perspectivas de futuro dos membros mais desfavorecidos da sociedade (RAWLS, 2009; ROHLING, 2016a). De forma crucial, Rawls defende que o mérito da educação transcende a mera métrica da eficiência econômica. Seu valor mais profundo reside na sua capacidade de habilitar o indivíduo a apreciar a cultura de sua sociedade e nela participar ativamente, conferindo-lhe, com isso, uma firme noção de seu próprio valor (RAWLS, 2009; ROHLING, 2016b).

Freeman (2007), interpretando Rawls, sugere que esta perspectiva exige que os recursos educacionais sejam comprometidos prioritariamente com os menos favorecidos, de modo a elevar suas expectativas quanto à realização de seus projetos de vida dentro da sociedade (ROHLING, 2016a). Isso implica uma concepção de educação que vai além da formação técnica, abarcando a apropriação cultural e o desenvolvimento da autoestima como bem primário fundamental.

## **A ABORDAGEM TRIDIMENSIONAL DE FRASER: REDISTRIBUIÇÃO, RECONHECIMENTO E REPRESENTAÇÃO**

Nancy Fraser (2008) propõe uma teoria tridimensional da justiça que supera as limitações das abordagens unidimensionais. Para a autora, a justiça social contemporânea deve integrar três dimensões fundamentais: redistribuição econômica, reconhecimento cultural e representação política. Esta perspectiva oferece um marco analítico particularmente relevante para compreender os desafios educacionais atuais (SOARES, 2021).

A dimensão redistributiva se refere à necessidade de abordar as desigualdades econômicas que afetam o acesso e a qualidade da educação. Isso inclui não apenas a garantia de acesso formal à escola, mas também a provisão de recursos materiais, infraestrutura adequada e condições que compensem as desvantagens socioeconômicas dos estudantes (FIGUEIREDO, 2022).

A dimensão do reconhecimento está relacionada à valorização das diversidades culturais, étnicas, raciais e de gênero no contexto escolar. De acordo com Fraser, conforme interpretado por Figueiredo (2022), o essencial não é afirmar a identidade subordinada dos grupos discriminados, mas garantir que todos sejam considerados parceiros em igualdade nas interações sociais. Na educação, isso se traduz na implementação de currículos inclusivos e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem diferentes identidades culturais.

A dimensão da representação envolve a garantia de participação efetiva de todos os grupos nos processos decisórios educacionais. Como argumenta Fraser, não ser possível que nos orgulhemos de sermos democratas se não houver justiça social que reivindica todos os direitos humanos, incluindo o direito à educação (REYES, 2024). Esta dimensão exige a democratização da gestão escolar e a ampliação dos espaços de participação estudantil e comunitária. Fraser ainda observa que abordagens de maneira isolada não são capazes de dar conta da luta por justiça social (FIGUEIREDO, 2022). Ou seja, para que haja sucesso, é necessário o desenvolvimento de abordagens integradas que articulem essas três dimensões de forma simultânea e coordenada.

## **BOURDIEU E A CRÍTICA À REPRODUÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO**

A contribuição de Pierre Bourdieu para a compreensão das relações entre educação e justiça social é fundamental, particularmente através de sua análise dos mecanismos pelos quais a escola reproduz e legitima desigualdades sociais. Em colaboração com Jean-Claude Passeron, Bourdieu desenvolveu uma teoria abrangente sobre o papel reprodutor do sistema educacional, publicada na obra seminal “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino” (1975) (VALLE, 2022).

Para Bourdieu e Passeron (1975), toda ação pedagógica constitui “objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder

arbitrário, de um arbitrário cultural”. A violência simbólica representa um mecanismo sutil, mas poderoso através do qual a escola impõe os valores, crenças e práticas das classes dominantes, apresentando-os como cultura universal e legítima (SILVA, 2024).

Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola, argumentando que “o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17). A escola exige implicitamente dos alunos “o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

O conceito de capital cultural é central nesta análise. Segundo Nogueira e Nogueira (2002), as reflexões de Bourdieu sobre a escola partem da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. Esta correlação não é casual nem se explica exclusivamente por diferenças econômicas, mas pela distribuição desigual de capital cultural entre as classes sociais.

Em sua obra, Bourdieu e Passeron destacam que “em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena [...], mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Em outras palavras, a sobreposição e substituição da cultura familiar pela escolar, vista como melhor e única verdadeira. Esse reconhecimento resulta na desvalorização dos saberes tradicionais e populares em favor do conhecimento socialmente legitimado.

Segundo Silva (2024), a violência simbólica se desenvolve de maneira dissimulada, aparentemente legítima, por meio de um poder arbitrário que visa inculcar nos sujeitos determinadas disposições. Esta forma de violência é particularmente insidiosa porque obtém a adesão dos dominados através da naturalização das hierarquias sociais e culturais.

## **INTEGRAÇÃO TEÓRICA E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO JUSTA**

A articulação entre as perspectivas de Rawls, Fraser e Bourdieu oferece um quadro teórico robusto para compreender os desafios da justiça social na educação. Enquanto Rawls fornece os princípios normativos para uma distribuição justa de recursos educacionais, Fraser amplia essa perspectiva incluindo as dimensões de reconhecimento e representação. Bourdieu, por sua vez, oferece as ferramentas analíticas para compreender como os mecanismos de reprodução social operam na prática escolar.

A integração dessas perspectivas sugere que uma educação verdadeiramente justa deve simultaneamente: redistribuir recursos de forma a beneficiar os menos favorecidos (Rawls); reconhecer e valorizar as diversidades culturais (Fraser); garantir participação democrática efetiva (Fraser); e combater os mecanismos de violência simbólica que perpetuam desigualdades (Bourdieu).

Esta abordagem integrada reconhece que “a escola conservadora multiplica as desigualdades sociais, tornando-se permanente a aristocracia escolar” (SILVA, 2024), mas também aponta caminhos para a transformação. A superação da violência simbólica exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem os saberes dos grupos historicamente marginalizados, promovam o diálogo intercultural e democratizem os processos decisórios escolares.

Conforme destaca Valle (2022), a obra de Bourdieu e Passeron mantém-se como uma referência essencial na sociologia da educação, pois problematiza de maneira contundente a crença na democratização do ensino e desmistifica a noção de meritocracia escolar, revelando como as estruturas educacionais tendem a reproduzir as desigualdades sociais. Essa análise continua atual e necessária, uma vez que evidencia os mecanismos sutis de exclusão e legitimação das hierarquias sociais dentro do próprio sistema educativo. No entanto, essa crítica não deve conduzir ao imobilismo ou ao pessimismo em relação ao papel da escola. Pelo contrário, ela abre espaço para a reflexão sobre novas práticas e políticas que possam romper com a lógica da reprodução social e favorecer a construção de uma educação comprometida com a equidade, a emancipação e a efetiva promoção da justiça social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a construção de uma educação comprometida com a justiça social demanda uma abordagem teórica e prática integrada, capaz de articular redistribuição, reconhecimento e participação democrática. O diálogo entre as contribuições de John Rawls, Nancy Fraser e Pierre Bourdieu oferece um conjunto consistente de referenciais para compreender a complexidade das relações entre educação e desigualdade, bem como para delinear caminhos em direção a uma escola mais justa e emancipatória.

A teoria da justiça como equidade, de Rawls, fornece os fundamentos normativos para a formulação de políticas educacionais voltadas à correção das desigualdades de origem e à promoção da igualdade equitativa de oportunidades. Fraser, por sua vez, amplia essa perspectiva ao integrar as dimensões econômica, cultural e política da justiça, sublinhando que a efetivação da equidade educacional requer não apenas redistribuição de recursos, mas também o reconhecimento das diferenças e a ampliação da representação nos processos decisórios. Já a crítica bourdieusiana alerta para os mecanismos sutis de reprodução social e violência simbólica que operam dentro do sistema escolar, desafiando-nos a reconhecer e enfrentar as formas invisíveis de exclusão que legitimam hierarquias e perpetuam desigualdades.

Dessa integração teórica emerge uma concepção de educação que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas se afirma como prática social, política e ética voltada à emancipação humana. Para tanto, torna-se necessário repensar as políticas públicas, a formação docente, os currículos e as práticas pedagógicas, de modo que a escola se constitua em um espaço de reconhecimento mútuo, diálogo intercultural e exercício da cidadania crítica. A efetivação da justiça social na educação requer, portanto, não apenas reformas institucionais, mas também uma profunda transformação das mentalidades e das relações de poder que estruturam o campo educacional.

Conclui-se, assim, que a educação pode e deve ser compreendida como um instrumento de justiça e emancipação, desde que orientada por princípios éticos e democráticos que articulem igualdade e diversidade. O desafio contem-

porâneo é traduzir as contribuições teóricas aqui discutidas em práticas concretas que tornem a escola um espaço de resistência, criação e esperança. Sendo então, um lugar onde todos os sujeitos possam desenvolver plenamente suas potencialidades e participar, em condições de equidade, da construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Ações Afirmativas na educação superior em diálogo com Nancy Fraser. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 237, p. 37-47, 2022.

FRASER, Nancy. **Redistribuição, Reconhecimento e Participação**: por uma concepção integrada da justiça. In: IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; SARMENTO, Daniel (coord.). Igualdade, Diferença e Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

FREEMAN, Samuel. **Rawls**. Londres: Routledge, 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.  
REYES, Marisol. Redistribuição, reconhecimento e representação como eixos para a inclusão social e educacional. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 33, n. 2, p. 233-247, 2024.

ROHLING, Marcos. Sobre a educação a partir de “A Theory of Justice”: entre bens primários, igualdade equitativa de oportunidades e reciprocidade. **Saberes**, v. 1, n. 11, p. 76-95, 2016a.

ROHLING, Marcos. Rawls e a educação na teoria política da justiça como equidade. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 7, n. 2, 2016b. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v7i2.794. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6896>>. Acesso em: 6 out. 2025.

SILVA, Sheila Mara da. A violência escolar simbólica na visão de Pierre Bourdieu. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. 1-19, 2024.

SOARES, Sérgio Paulino Luiz. Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Nancy Fraser para o debate sobre justiça. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

VALLE, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

## CAPÍTULO 15

# A LEITURA COMO EIXO FORMATIVO E EMANCIPATÓRIO NA ESCOLA PÚBLICA

Aniuslane Aliny Comissio Silva; Taynan Paz Ribeiro da Silva

**Resumo:** Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre a escola pública como espaço historicamente tensionado entre projetos de adaptação ao capital e projetos de transformação social. A partir da leitura de autores clássicos como Marx, Gramsci e Saviani, discutem-se os limites e as possibilidades da escola pública no Brasil, com ênfase na centralidade da leitura na formação de sujeitos críticos e emancipados. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e analítico, fundamentado em textos clássicos da educação e da teoria social. Sustenta-se que, embora historicamente vinculada às demandas de disciplinamento e reprodução, a escola pública pode, mediante uma pedagogia histórico-crítica, recolocar a leitura como prática cultural, social e política, garantindo o acesso ao conhecimento historicamente produzido e contribuindo para a emancipação humana.

**Palavras-chave:** Escola histórico-crítica. pública. Leitura. Educação emancipatória. Pedagogia

## INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira constitui-se como espaço atravessado por disputas históricas, políticas e ideológicas. Sua constituição acompanha as transformações do modo de produção capitalista, que historicamente condicionaram as formas de organização e os sentidos atribuídos à educação. Longe de ser neutra, sua função social varia conforme os projetos de sociedade, ora voltada para atender às demandas do capital e da ordem vigente, ora reivindicada como direito social capaz de democratizar o acesso ao saber e promover a emancipação humana.

Entre os diversos campos do saber promovidos pelo ambiente escolar, a leitura ocupa um lugar privilegiado, pois é por meio dela que se concretiza o

acesso ao conhecimento sistematizado e à cultura historicamente produzida. A leitura, mais do que uma competência técnica ou mera decodificação de signos, pode ser compreendida como prática cultural, social e política, condição fundamental para a formação da consciência e para a apropriação crítica da realidade. Por isso, refletir sobre a leitura é, em última instância, discutir o próprio sentido da escola.

Como lembra Paulo Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e constitui um exercício político e interpretativo da realidade. Mais do que ensinar a ler palavras, trata-se de formar leitores capazes de interpretar criticamente o mundo e reconhecer-se como sujeitos históricos. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir como a leitura, mediada por uma perspectiva histórico-crítica e dialógica, pode contribuir para que a escola pública recupere seu papel formativo, superando a visão historicamente atrelada à reprodução e à adaptação social. Ao elevar o ato de ler do nível da simples decodificação para o da interpretação crítica da realidade, a leitura ressignifica o espaço escolar e transforma a instituição em um efetivo espaço de emancipação humana.

A problemática que orienta este estudo pode ser assim formulada: de que modo a escola pública, entendida como campo de disputa ideológica, pode articular a leitura como prática emancipatória, contribuindo para a formação de sujeitos críticos? Ao colocar essa questão, busca-se evidenciar que a leitura não é apenas conteúdo escolar, mas eixo estruturante da própria função social da escola. Refletir sobre a leitura como prática cultural e política significa recolocar a escola pública no centro da luta por uma sociedade menos desigual, em que o direito ao conhecimento não se restrinja à adaptação, mas se concretize como possibilidade de emancipação.

## **ESCOLA PÚBLICA, CAPITALISMO E DISPUTA IDEOLÓGICA**

O desenvolvimento da escola pública está intrinsecamente ligado à ascensão do capitalismo industrial, marcado pelo processo de luta de classes e pela necessidade de controle social. Desde suas origens, a instituição escolar foi apropriada pela lógica do capital e, por isso, não pode ser compreendida como espaço

neutro. Em termos históricos, sua consolidação acompanha a formação do Estado moderno e a exigência de disciplinar e qualificar a força de trabalho, o que ajuda a explicar por que, muitas vezes, ela foi concebida mais como mecanismo de adaptação do que como via de emancipação. Como observa Silva (2007, p. 28), a escola deveria priorizar “a formação de hábitos e disciplinas, pois neste método permite-se economizar trabalho e tempo, portanto mais resultados, tão caros à produção capitalista”.

Nessa perspectiva, Marx (2013) evidencia que a maquinaria e a grande indústria não apenas reorganizaram o trabalho, mas também demandaram um sistema educacional voltado à formação de sujeitos dóceis, disciplinados e funcionalmente preparados para o processo de valorização do capital. Esse reordenamento produziu novas exigências de controle do tempo, de adaptação de hábitos e de interiorização da racionalidade produtiva. A própria leitura, nesse contexto, foi frequentemente reduzida a um instrumento utilitário, restrito ao decifrar de códigos e ao manuseio de instruções, distanciando-se de sua potência formativa crítica e cultural.

É nesse ponto que Gramsci (1982) analisa a escola como palco de disputa cultural e ideológica que reflete a divisão social do trabalho da lógica capitalista. Ele critica o modelo dualista que separa o trabalho intelectual do manual, em que “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (Gramsci, 1982, p. 118). Contra essa lógica, Gramsci propõe a escola unitária, de caráter universal e humanista, concebida como síntese entre trabalho manual e intelectual, ciência, arte e filosofia, assegurando formação integral que permita ao aluno não apenas adaptar-se, mas compreender criticamente e transformar a realidade.

As formulações de Gramsci exerceram forte influência sobre a renovação do pensamento pedagógico brasileiro ao inspirar concepções que compreendem a escola como espaço de disputa ideológica e de potencial emancipador. Essa perspectiva encontra ressonância direta na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), sistematizada por Dermeval Saviani durante o período da ditadura militar (1964-1985). Conforme analisa Orso (2024), a publicação do livro *Escola e Democra-*

*cia* (1983) representou um marco de ruptura no pensamento educacional brasileiro, ao denunciar a suposta neutralidade das teorias tecnicistas e liberalistas que predominavam na época e ao propor uma concepção de educação comprometida com a transformação social.

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a PHC compreende o conhecimento como produto histórico e social, cuja apropriação crítica é condição para a emancipação humana e para a superação das desigualdades que atravessam a escola pública. Como destaca Saviani (2024), por estar inevitavelmente inserida em uma sociedade marcada pelo antagonismo de classes, a escola torna-se um palco de confronto entre capital e trabalho, em que a classe dominante busca preservar sua hegemonia mediante mecanismos de adaptação e reprodução, enquanto os trabalhadores lutam, no interior da escola, pelo direito ao conhecimento e à formação integral. Essa tensão confere à escola um caráter duplo: de um lado, instrumento de conformação ideológica; de outro, espaço potencial de resistência e superação (Saviani, 2024).

Trazendo a discussão em relação à leitura, ainda encontramos marcas da escola dualista na escola contemporânea brasileira, enquanto às classes dominantes é assegurado o contato com obras, bibliotecas e práticas culturais diversas, em que a leitura é concebida como experiência crítica, literária e formativa, às classes populares é oferecida, muitas vezes, apenas uma aprendizagem fragmentada e tecnicista, insuficiente para a emancipação.

Em síntese, a escola pública emerge e se desenvolve sob a lógica do capital, mas carrega em si a possibilidade de ser mais do que mecanismo de adaptação, isto é, pode ser um espaço de resistência cultural e política. No Brasil, como lembra Silva (2007), a escola nunca foi neutra; esteve e continua atravessada por projetos antagônicos que a disputam permanentemente. Reconhecer esse caráter contraditório é fundamental para compreender que também a leitura, ora reduzida a instrumento utilitário, ora elevada a prática cultural crítica, participa desse embate. É nesse terreno de tensões que se coloca o desafio contemporâneo de ressignificar a leitura no interior da escola pública, deslocando-a da lógica de adestramento para o horizonte da emancipação.

## **ESCOLA PÚBLICA, LEITURA E EMANCIPAÇÃO**

Se, como visto anteriormente, a escola pública nasceu sob a lógica do capital e a leitura foi frequentemente reduzida a um instrumento funcional, restrito ao decifrar de códigos, hoje ela pode ser recolocada na perspectiva da formação crítica e emancipatória. Nesse sentido, a contribuição de Saviani (2025) é fundamental para compreendermos a educação como direito social, garantido pelo Estado, mas articulado a um projeto pedagógico que ultrapasse a mera adaptação dos sujeitos à ordem vigente. Para Saviani, 2025, p. 153:

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar.

Garantir essa apropriação implica compreender a leitura não como habilidade neutra, mas como eixo formativo que articula ciência, filosofia, arte e história. Trata-se de um trabalho pedagógico intencional, que envolve tempos, sequências e conteúdos capazes de consolidar saberes. Ao afirmar que a escola deve aguçar a consciência para a ação, Saviani afirma o seu caráter emancipatório e, para isso, a leitura escolar precisa operar como prática cultural crítica que prepara o estudante para compreender e transformar a realidade.

A escola pública, portanto, não deve restringir-se à transmissão de saberes instrumentais para preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, mas assumir o compromisso de formar sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade, entendendo-a como resultado de relações sociais historicamente determinadas. Saviani (2024) enfatiza que a apropriação do conhecimento historicamente acumulado é condição para a emancipação dos trabalhadores. Tal apropriação, mediada pela leitura, possibilita ao sujeito compreender o movimento da história e situar-se criticamente diante das contradições sociais. A leitura, nesse contexto, não pode ser concebida como mera habilidade técnica de decodificação, mas sobretudo, ser compreendida como prática social, cultural e política, constituindo-se como o meio privilegiado de acesso às formas mais elaboradas do pensamento humano, permitindo que o estudante internalize e ressignifique o conhecimento como instrumento de transformação social.

Ao reconhecer a leitura como prática social e política, Freire (1989) afirma que “a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é por meio dessa relação dialética entre linguagem e realidade que o sujeito se constitui como agente de transformação.

Nessa mesma direção, Saviani (2025) e Orso (2024) afirmam que a escola pública é palco de uma disputa permanente entre projetos de classes distintas: de um lado, o capital, que busca preservar a ordem social por meio de uma educação adaptativa e tecnicista; de outro, os trabalhadores, que lutam pelo acesso ao saber e pela formação integral. A leitura, nesse contexto, assume papel estratégico: ao tornar acessíveis as formas superiores de pensamento, ela amplia a capacidade crítica das camadas populares e fortalece a luta contra a hegemonia burguesa no campo cultural. Para os autores, a mediação docente é elemento central desse processo. O professor, ao organizar intencionalmente o ensino e promover a leitura crítica, atua como mediador entre o conhecimento elaborado e a experiência concreta do aluno. Orso (2024) ressalta que essa mediação não é neutra, mas orientada por um projeto político-pedagógico comprometido com os interesses da classe trabalhadora. Assim, a leitura, quando conduzida de forma crítica e planejada, transforma-se em instrumento de consciência, resistência e libertação. O objetivo final é a formação de sujeitos que, dotados da cultura e da consciência crítica, sejam capazes de atuar ativamente na transformação revolucionária da sociedade (Orso, 2024).

A formação de leitores críticos, nesse sentido, é condição para a emancipação e para o exercício pleno da cidadania. Ao assegurar acesso à literatura, às ciências e às múltiplas linguagens, a escola pública pode romper com o ciclo de marginalização cultural que historicamente atingiu as classes populares, oferecendo-lhes condições de compreender as contradições sociais e disputar novos projetos de futuro. Ao propor práticas que articulem leitura e experiências sociais, a escola pública transforma a leitura em eixo estruturante da formação crítica, cumprindo, assim, sua função democrática de não apenas incluir, mas formar sujeitos emancipados, capazes de ler, interpretar e agir com o mundo à sua volta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da escola pública revela suas contradições constitutivas, de um lado, conformada pelas exigências do capital e pela lógica da adaptação social; de outro, tensionada por projetos que a reivindicam como espaço de resistência, formação crítica e emancipação. Marx (2013) evidencia que, nascida no contexto da grande indústria, a escola se configurou como mecanismo de disciplina e de preparação da força de trabalho, restringindo a educação ao patamar mínimo exigido pelo mercado. Gramsci (1982) amplia essa leitura ao compreender a escola como espaço de disputa cultural e ideológica, no qual se reproduzem hegemonias, mas também podem germinar projetos contra-hegemônicos, como no ideal da escola unitária, voltada à formação integral e à elevação cultural das massas.

No Brasil, como demonstra Silva (2007), a escola pública nunca foi neutra, esteve a serviço de diferentes projetos, fossem eles religiosos, elitistas ou industriais, e segue, ainda, marcada pelas contradições entre interesses privados e demandas populares. Tal caráter de campo de disputa ajuda a compreender a permanência de sua crise, inseparável da própria crise do capitalismo. Nesse cenário, Saviani (2024; 2025) oferece um horizonte de superação ao afirmar a escola como direito social e ao propor a PHC como caminho de formação omnilateral. Nessa perspectiva, a leitura emerge como prática central, não apenas como técnica de decodificação, mas como apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido, condição para que os sujeitos possam compreender e transformar o mundo.

Assim, a escola pública só cumprirá plenamente sua função democrática se assegurar o acesso universal à leitura crítica e emancipatória. Formar leitores conscientes e engajados constitui, portanto, um dos maiores desafios contemporâneos, pois implica recolocar a leitura e, por consequência, a própria escola, no centro da luta por uma sociedade menos desigual. Trata-se de garantir uma educação que não apenas adapte os sujeitos ao mundo existente, mas que os forme capazes de lê-lo, questioná-lo e reinventá-lo.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GRAMSCI, Antonio. **A Organização da Escola e da Cultura**. In: GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. p. 117-127.

MARX, Karl. **Capítulo 13**. Maquinaria e grande indústria. P. 303-379. In. O capital: Crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

ORSO, Paulino José. A pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos históricos, políticos e filosóficos: a urgente necessidade de curvar a vara para o lado da classe trabalhadora. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17548>. Acesso em: 3 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **O Livro Escola e Democracia**, Quadragésimo Ano. Debates em Educação, Maceió: Universidade Federal de Alagoas, v. 16, n. 38, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17571>. Acesso em: 3 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica e os desafios atuais da educação brasileira**. In: SAVIANI, Dermeval. Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC. São Paulo: Expressão Popular, 2025. p. 139-162.

SILVA, João Carlos. **A escola pública no Brasil: problematizando a questão**. REVISTA PUBLICATIO. UEPG. Ano 15, n.15. Dez/2007.

## CAPÍTULO 16

# **(RE)PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO PARADIGMA TRADICIONAL À UMA ABORDAGEM CRÍTICA**

Lucas Santos de Assis; Natália Luczkiewicz da Silva

### **DISCUSSÕES PRELIMINARES**

Ao ingressarmos na graduação, tínhamos a percepção de que aquele percurso formativo iria nos preparar para a realidade da sala de aula, de que o diploma entregue em nossas mãos simbolizaria a profissionalização e a adequação ao fazer docente. Todavia, frustramo-nos ao perceber que os quatro anos de discussões teóricas, metodológicas e os estágios supervisionados não eram suficientes para ser professor. Em primeiro lugar, porque somos apresentados a múltiplos contextos socioeducativos, cabendo ao profissional docente se reinventar a cada realidade apresentada; em segundo, o tempo destinado aos estágios supervisionados não é suficiente para inserir os graduandos no contexto escolar de forma satisfatória, pois, adquirimos pouca experiência em sala de aula; em terceiro, muitas das disciplinas da grade curricular não estão adaptadas para as novas realidades da educação, haja vista que vivemos em uma sociedade em constante transformação social, tecnológica, cultural, política e ideológica.

Dessa maneira, precisamos buscar meios de aperfeiçoar as nossas habilidades pedagógicas, desde diálogos estabelecidos com professores mais experientes até a busca por cursos formativos que objetivavam inteirar o profissional docente às novas tendências educacionais. Entrementes, foram as aulas que lecionamos diariamente que nos permitiram evoluir e refletir sobre as nossas metodologias em sala de aula. Foi através do nosso fazer docente que encontramos as convergências entre teoria e prática.

Por mais que a experiência tenha se tornado fundamental para o nosso perfil docente, deparamo-nos, em determinados momentos, com situações que esca-

pam das habilidades que julgamos ter adquirido durante a docência. Por vezes, encontramos-nos com subjetividades humanas que de que a nossa formação não nos preparou para lidar como a sala de aula como, por exemplo, pessoas cegas, surdas ou com deficiência intelectual. Dos quais, precisamos adaptar as nossas aulas para os dois últimos casos. Foram momentos que se mostraram desafiadores, pois não recebemos orientação ou qualquer tipo de apoio da escola, além de não ter uma formação voltada para atender essas subjetividades.

Outra questão é acompanhar as evoluções e as transformações do mundo. Como professores, precisamos caminhar em conjunto com as novas teorias acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem como contextualizar as metodologias com as novas ferramentas da era digital. Contudo, isso não é uma tarefa fácil! Muitas vezes, como dito, não temos uma formação inicial contextualizada com as novas teorias educacionais ou a oferta de formação continuada para os profissionais em exercício. Em outro aspecto, muitos professores se prendem a conceitos e metodologias estanques e ultrapassadas por serem percebidas como meios mais rápidos de planejar as aulas ou por ter sido as metodologias a quais foram apresentados durante a sua formação.

Ao dizer isso, não queremos culpabilizar os professores, mas enfatizar que tal problemática parte de como a educação vem sendo pensada ao longo do tempo, uma problemática que perpassa contextos políticos, históricos, culturais e ideológicos, visto que a formação de professores é debatida há muito tempo, ou seja, “os problemas da formação docente hoje têm raízes no passado, ou seja, no mestre-escola de outrora” (Castro, 2016, p. 227). Nesse sentido, pensar o professor e seu percurso formativo é estabelecer conexões com tempos passados, buscando entender quem podia lecionar, como deveria lecionar e o que lecionar.

Com esses dizeres iniciais, destacamos que a educação brasileira, assim como a formação docente, foi alicerçada pela racionalidade conservadora do paradigma newtoniano/cartesiano (Behrens, 2007) e pelos vieses coloniais (Walsh, 2009), resultando em práticas de ensino e aprendizagem que enxergavam o aluno como um depósito de conhecimentos, consideravam o professor como o único detentor do saber (Freire, 2022). Entretanto, a abordagem newtoniana/cartesiana e colonial da educação não é mais capaz de atender às demandas atuais, pois, vivemos em uma sociedade em movimento.

Por meio desse pressuposto, pretendemos mostrar, neste trabalho, como a área da educação vivencia um momento de transição dos preceitos coloniais e do paradigma newtoniano/cartesiano para uma abordagem epistemológica crítica, reflexiva e transdisciplinar, pautada no pensamento complexo e comprometida com a realidade social. Para tanto, partimos da necessidade de repensarmos o contexto da formação de professores, inicial ou continuada, por meio do conceito de auto- heteroecoformação, centrando na perspectiva de que os saberes estão interconectados e que uma formação baseada na convergência de saberes advindos da experiência, do contato com o outro e com o ambiente de convivência, possibilitam a conscientização desses profissionais como agentes transformadores de vidas e da realidade.

As discussões apresentadas neste trabalho resultaram de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013), partindo da leitura analítica de textos acadêmicos que tratam da formação de professores e da mudança de epistemologias na educação. O referido trabalho encontra-se dividido em três seções, além desta introdução. Na primeira, intitulada “Implicações coloniais na educação”, descrevemos como a educação brasileira tem suas raízes no processo de colonização e em como a racionalidade newtoniana/cartesiana mantém laços com esse processo histórico; Na segunda, intitulada “Uma mudança de epistemologia: do paradigma tradicional à abordagem transdisciplinar, crítica e reflexiva”, discutimos como método tradicional de ensino e aprendizagem está em declínio, em que buscamos uma formação docente através de uma abordagem mais crítica, reflexiva e transdisciplinar. Por fim, apresentamos algumas considerações.

## **IMPLICAÇÕES COLONIAIS NA EDUCAÇÃO**

Ao refletir historicamente sobre a formação de professores, remontamos-nos ao período colonial. Com a invasão das terras que compõem a atual América, estabeleceu-se um movimento socioeducativo baseado nos costumes dos grupos colonizadores. Por meio dos padres jesuítas, entre os séculos XVI e XVII, presenciemos os primeiros movimentos para uma educação como sistema formal (Castro, 2016), pois os conhecimentos compartilhados pelos povos

originários ameríndios não eram aceitos como saberes em sua plenitude. Ao longo de dois séculos, os jesuítas foram responsáveis pela educação na colônia, partindo de preceitos dogmáticos, da repetição e da memorização de conteúdos programáticos.

Houve um apagamento dos saberes, das crenças, das línguas e da cultura dos povos originários, o que se configura como uma manifestação da colonialidade do saber (Mignolo, 2020). As compreensões de mundo passaram a ser guiadas pelo olhar da sociedade caucasiana, eurocentrada, cristã, cisheterossexual e patriarcal, tomando como base as discussões teóricas racionalistas discutidas no continente europeu.

Ainda no período colonial, os únicos que poderiam lecionar eram homens. As mulheres não podiam adentrar à sala de aula, sua educação era voltada aos afazeres domésticos e aos *bons modos*, seguindo a castidade e a obediência ao sujeito masculino mais próximo. Segundo Vargas (2018, p. 20),

No Brasil Colônia, a educação das mulheres seguia os preceitos de Portugal e, desta forma, deveria direcionar-se a aprendizados específicos como ler, escrever, cozinhar, costurar e aprender a Doutrina Cristã. Logo, a educação feminina enfatizava os ensinamentos que operavam sobre a conduta moral, fundamentada sobre a perspectiva de submissão aos homens.

As mulheres não tinham autonomia na sociedade, eram relegadas a servir aos mandos do sujeito masculino mais próximo e desempenhar os papéis domésticos entendidos como seus atributos naturais. Concepção que ainda é difundida na sociedade atual, desembocando no que Lugones (2014) concebe como *colonialidade de gênero* - um dispositivo colonial cisheteropatriarcal que funda e dissemina os papéis sociais de homens e mulheres, seguindo uma concepção cisheteronormativa reprodutiva e divina.

Não só as mulheres eram impedidas de frequentar os espaços educacionais, mas os corpos escravizados também eram. Para que pessoas negras e indígenas tivessem direito à educação, houve (e ainda há) muitas lutas e debates acerca de sua inclusão nas mais diversas esferas sociais. Impedidos severamente de adentrarem aos mesmos espaços que os colonos brancos eurocêtricos, os corpos negros e indígenas foram classificados como inferiores, entendidos

como animais, sem sentimentos e sem pensamentos. Tal classificação é percebida como a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2009), responsável pela “padronização de uma fisionomia baseada na imagem do homem eurocêntrico branco e cisheterossexual [e que] demanda o apagamento/silenciamento de formas outras de subjetividades humanas. Propaga[ndo] a imagem de um ideal humano, amplamente sentido na atualidade” (Assis, 2025, p. 57).

Podemos perceber que a educação no Brasil é erguida através dos pilares colonialistas eurocentrados e que muitos dos desafios atuais reverberam desse período. Os espaços de poder são majoritariamente ocupados por homens brancos, evidenciando a permanência da colonialidade de gênero e da colonialidade do ser; e os processos de ensino e aprendizagem em vigor seguem modelos nortistas, ou seja, partem de conceitualizações teóricas do norte global, deixando de lado as perspectivas desenvolvidas no sul. Além de abordar conteúdos desvinculados e descontextualizados com o contexto social, sem compromisso com pautas sociais e reflexões críticas sobre as problemáticas e situações do mundo.

Essas colonialidades estão intrinsecamente conectadas à colonialidade do poder, entendida como um conjunto de padronizações organizadas e sistematizadas responsáveis por gerir a sociedade, ou seja, exemplifica a forma de funcionamento das esferas sociais que toma o modelo colonial eurocentrado como base angular. Nesse sentido, a organização atual da sociedade não é muito distinta da sociedade colonial, partimos de conceitos e de estereótipos gerados pelo/no colonialismo que ainda ditam nossas formas de pensar, de ser e de organização enquanto grupo de pessoas. Desse modo,

a colonialidade do poder foi a lógica que operou na América iniciada no processo de colonização, oprimindo, reprimindo e apagando populações e suas culturas em um contexto de racismo e dominação. O eurocentrismo se configurou como sendo uma perspectiva de conhecimento que tem a Europa, os valores e modos de formação de conhecimento europeus como centro da elaboração sistemática epistemológica. Sua constituição é anterior à América, porém foi por meio do continente americano que esse elemento se transformou em um padrão de poder mundial. O capitalismo como modo de produção, que tem como núcleo a mercantilização das relações de trabalho, teve na relação América/Europa um enorme espaço de crescimento. Antes do período colonial americano, não havia lugar em que houvesse uma relação estruturada entre capitalismo e as formas de organização e controle das forças de trabalho (Maia; Farias, 2020, p. 586).

Esse movimento de reflexão histórica parte do objetivo de demonstrar como a educação ainda segue padrões coloniais eurocêntricos (Walsh; Oliveira; Candau, 2018), seja na forma de construir saberes ou em como pensamos a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Como dito, nossos conhecimentos advêm de fontes eurocêntricas (colonialidade do saber) e a forma como as instituições de ensino são reguladas partem de preceitos delineados pelo sistema político colonial (colonialidade do poder) que determina os espaços de cada indivíduo (colonialidade do ser/colonialidade de gênero).

Na próxima seção, discutimos sobre a necessidade de uma mudança epistemológica na educação, sobretudo ao levarmos em consideração que as práticas de ensino e aprendizagem, cunhadas na colonização e firmadas pelo paradigma newtoniano/cartesiano, não atendem às necessidades da sociedade atual.

## **UMA MUDANÇA DE EPISTEMOLOGIA: DO PARADIGMA TRADICIONAL À ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR, CRÍTICA E REFLEXIVA**

Partindo do pressuposto de que os processos de ensino e aprendizagem foram majoritariamente concebidos por essas convicções coloniais, foi difundida a imagem do professor como detentor do conhecimento, enquanto o aluno era percebido como um mero receptor, além de tratar os conteúdos de forma descontextualizada. Essa perspectiva de ensino e aprendizagem, majoritariamente difundida pelo paradigma newtoniano/cartesiano, centrava-se em disciplinas isoladas, na fragmentação, na memorização e na repetição dos conteúdos. Tal perspectiva foi denominada por Freire (2022) como *educação bancária* ou, como ficou popularmente conhecida, *educação tradicional*.

Por mais que as metodologias de ensino e aprendizagem advindas da colonização e do paradigma newtoniano/cartesiano tenham perdurado por muitos anos nas instituições de ensino, é inegável que elas não se sustentam mais na sociedade atual. Elas não foram capazes de acompanhar as transformações sociais, nem de perceber como as subjetividades humanas são múltiplas, exigindo métodos cada vez mais contextualizados com as realidades de cada um e compreendendo que os saberes estão interconectados, não compartimentalizados em áreas delimitadas.

Dessa maneira, corroboramos com Morin (1995), quando afirma que as teorias derivadas do paradigma tradicional/newtoniano/cartesiano não advogam mais com as peculiaridades da sociedade atual. Ao acompanhar o percurso histórico, é inegável que muitas teorias, em diversas áreas do conhecimento, foram repensadas, reformuladas e até mesmo invalidadas para que outras surgissem. O mesmo aconteceu com a educação. O método tradicional de ensino tem sido deixado de lado e novas discussões teóricas conceituais surgiram com o intuito de atender às demandas contemporâneas.

Desse modo, paradigma pode ser compreendido como um conjunto de ideias, valores, crenças e práticas que orientam a forma como uma sociedade ou grupo interpreta e age no mundo (Behrens; Oliari, 2007). É como um *modelo* ou uma *visão* coletiva que estrutura e dá molde ao conhecimento, à ciência, à cultura, às relações e até às decisões políticas. Na sociedade, os paradigmas atuam como estruturas que determinam o que é considerado *normal*, *aceitável* ou *verdadeiro*.

Nessa linha de pensamento, quando um paradigma muda ou quando propomos um novo meio de interpretação de mundo (por exemplo, do paradigma newtoniano/cartesiano para o pensamento complexo), há uma transformação na forma como pensamos a educação, os saberes, entre outros campos. Conforme Behrens e Oliari (2007, p. 55), “a mudança de paradigma é um processo difícil, lento e a adesão ao novo modelo não pode ser forçada, pois implica na mudança e até na ruptura de ideias, conceitos e antigos valores”.

O paradigma tradicional/newtoniano/cartesiano moldou o pensamento e os métodos de investigações científicas por muito tempo (Morin, 1995). Suas delimitações aparelhavam o raciocínio lógico, procurando entender e interpretar os fenômenos naturais, humanos e sociais desvinculados do todo, ou seja, estudava-se parte por parte sem preocupação com inferências e ligações que cada parte exerce com as demais. Nessa perspectiva, os processos de ensino e aprendizagem engajados no método tradicional foram concebidos como comum a todos, em que as áreas do conhecimento não dialogavam entre si e o aluno era compreendido como um depósito de conhecimento.

Diante disso, Morin (1995) concebe a *epistemologia da complexidade*, nascida da necessidade de pensarmos para além dos muros instituídos pelo paradigma tradicional/newtoniano/cartesiano, haja vista que esse paradigma não é capaz

de abarcar as evoluções constantes da humanidade, as múltiplas subjetividades que extrapolam as barreiras estabelecidas e entender que os conhecimentos podem convergir entre si. Dessa forma, a implementação e “utilização do método analítico tradicional, nos fenômenos da vida, mostrou-se mais útil para *matar a realidade viva*” (Guimarães, 2020, p. 130, grifos do autor), excluindo e relegando subjetividades distintas do padrão humano estabelecido pelos vieses coloniais, bem como categorizando e delimitando os saberes.

A proposta de Morin (1995) busca compreender a realidade em sua totalidade, considerando as contradições e as inter-relações entre as áreas do conhecimento, superando a fragmentação e a simplificação do paradigma newtoniano/cartesiano. Para o estudioso, o pensamento complexo permite: I - articular o todo e as partes, reconhecendo que o conhecimento não pode ser separado de seu contexto; II - aceitar a incerteza, a contradição e a instabilidade como partes da vida e do saber; e III - promover a transdisciplinaridade como caminho para uma compreensão mais plural e integrada do mundo.

Nesta perspectiva, a complexidade surge como incerteza, como dificuldade e não como resposta. Ela é uma substituta da simplificação, procura dar conta daquilo que o pensamento mutilante desfaz, lutando contra a mutilação em uma dinâmica de articulação dos diferentes aspectos categóricos ou disciplinares e tipos de conhecimentos (Borges; Delgado, 2022, p. 118).

Voltando a atenção para a educação, é possível afirmar que as raízes do pensamento complexo são percebidas na migração do ensino tradicional para um ensino crítico, reflexivo, transdisciplinar e participativo, em que o aluno deixa o lugar de mero receptor de conhecimentos para exercer um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a formação de professores precisa estar engajada à educação que possibilite a formação de sujeitos autônomos, cientes das conexões entre saberes diversos, dos seus papéis e de que suas ações exercem influências na sociedade. Para Freire e Petraglia (2023, p. 992),

Em uma fase de transição paradigmática, a complexidade se opõe à concepção tradicional ainda vigente em muitos contextos escolares: de um lado, notamos a priorização de quantidades de conteúdos, organizados em dificuldade gradativa, descontextualizados da realidade dos aprendizes, visando a uma linearidade causal; e, de outro, observamos certa negligência à formação profissional, julgada ou como desnecessária ou de responsabilidade unicamente do docente. Conteúdos dissociados da realidade e profes-

sores desatualizados, certamente, não promovem um processo educacional engajado, de qualidade, nem proporcionam a construção de conhecimento pertinente.

Vivenciamos bases curriculares desatualizadas e uma formação docente que não dialoga com os contextos sociais reais de convivência humana. A exemplo da brusca alteração nos processos de ensino e aprendizagem provocados pela pandemia de *covid-19* e a introdução de ferramentas digitais para efetivar as interações humanas físicas que foram proibidas pelo isolamento social. A escola, a sala de aula, os professores e os demais membros da equipe gestora, precisaram ser substituídos pelos mecanismos de aprendizagem ofertados pelas tecnologias digitais (Nóvoa; Alvim, 2022).

Mencionamos esse episódio de caos global para enfatizar o quanto nossa sociedade vivencia mudanças constantes. Mais uma evidência do quanto os paradigmas estão evoluindo e em como a mudança epistemológica é necessária e irrefreável (Morin, 1995). Para tanto, se quisermos deixar o paradigma tradicional de ensino para trás, necessitamos de uma formação docente engajada e comprometida com as complexidades do mundo. Portanto, enxergamos nos preceitos do *Letramento Crítico Decolonial* (Meniconi; Ifa, 2024) um caminho permissível para pensarmos em metodologias de ensino e aprendizagem que extrapolam com os modelos tradicionais colonialistas.

O conceito de Letramento Crítico Decolonial, doravante LCD, é concebido por meio de uma reflexão profunda dos autores (Meniconi; Ifa, 2024) acerca dos processos de ensino e aprendizagem que permeiam o ensino de línguas, com o intuito de construir caminhos que tornem esses processos críticos, reflexivos, transdisciplinares e engajados com a realidade a qual os professores e alunos estão inseridos, percebendo como as injustiças e problemáticas sociais da atualidade foram fundadas pelos preceitos da colonialidade.

O LCD caracteriza-se como uma abordagem que vai de encontro ao ensino tradicional. Ele permite enxergar como os conteúdos programáticos formativos podem ser trabalhos de forma inter/trans/disciplinar em sala de aula, com o intuito de estabelecer conexões educativas amplas e inclusivas em bases curriculares engessadas que não vislumbram o compartilhamento de saberes entre as áreas do conhecimento.

Dessa maneira, consideramos que estamos migrando do modelo newtoniano/cartesiano para uma nova abordagem que entende como os conhecimentos convergem entre si, a inter/transdisciplinaridade é vital. Por esse viés, o LCD toma as complexidades sociais e as múltiplas subjetividades humanas, partindo da linguagem como um mecanismo de poder que estigmatiza e classifica os sujeitos.

Ao imaginarmos uma educação pautada nos vieses da igualdade, da equidade e da fraternidade, é necessário partir de uma formação docente que debata e desvende trilhas possíveis para o trabalho com a justiça social, convergindo os conteúdos programáticos com o contexto social. Segundo Meniconi e Ifa (2024, p. 142),

O letramento crítico decolonial poderia ser concretizado por meio de procedimentos e ações em sala de aula que fomentassem mudanças de olhares, posicionamentos e comportamentos sociais. Tais propostas didáticas e metodológicas se tornariam possíveis a partir de planejamentos de aulas, oficinas, sequências didáticas e projetos que tornassem os alunos protagonistas não somente dos processos de ensino-aprendizagem, mas também nas escolhas dos temas a serem discutidos, bem como das ações políticas pensadas e levadas a cabo nos contextos escolares e sociais dos quais participam.

Ao migrarmos do ensino tradicional para uma abordagem crítica-decolonial, somos levados a pensar sobre formas de inclusão, abandonando a visão colonialista que classificava e realocava determinadas subjetividades humanas à posição de inferioridade. Logo, ao tratarmos do mundo em sua complexidade, conseguimos trazer ao currículo docente atualizações pragmáticas em prol das demandas atuais.

Por esse viés, identificamos notáveis semelhanças entre o LCD e a autoheteroecoformação de professores, derivada do pensamento complexo de Morin (1995). Ambas são teorias do campo educacional que se fundamentam nas perspectivas críticas e emancipatórias da educação ao vislumbrar uma mudança paradigmática na área da educação. Ao propor um ensino guiado pelo LCD, é de suma relevância pensarmos como os professores estão sendo formados e como a formação continuada é necessária para as (re)atualizações do repertório metodológico e teórico docente.

A auto-heteroecoformação de professores é um conceito que entende a formação docente como um processo integrado, contínuo e relacional, no qual o professor se constitui como sujeito (Freire, 2009; Freire; Leffa, 2013). É *Auto* por entender que o professor não é apenas um receptor de saberes, mas sujeito ativo e autônomo na construção do seu próprio conhecimento, reflete sobre a própria prática, reconhece à (re)construção de saberes a partir de suas vivências e experiências e compreende que cada trajetória formativa é única. *Hetero* por compreender que a formação se dá no encontro com o outro, em colaborações e interações, partindo do pressuposto de que o conhecimento e a identidade docente emergem de forma dialógica, pois o saber se constrói na troca, na escuta e no reconhecimento das diferenças. E *Eco* por perceber que o ambiente (natural, cultural, político, digital) forma tanto quanto as pessoas. A escola, a universidade, as redes sociais, a cidade, os conflitos sociais, atuam na constituição docente, a formação é contextualizada e situada, ligada à realidade vivida, exigindo sensibilidade às condições históricas, ecológicas e culturais do processo educativo.

Nas palavras de Arone, Petraglia e Martinez (2025, p. 14),

A autoformação refere-se à capacidade do indivíduo em conduzir a sua própria aprendizagem de maneira autônoma e reflexiva. A heteroformação indica a influência dos outros no processo formativo e o papel das interações humanas na construção do conhecimento. Por fim, a ecoformação aborda a interação do sujeito com o meio ambiente e as suas condições socioculturais, reconhecendo que a aprendizagem também está vinculada ao contexto em que o indivíduo está inserido.

A forma como a auto-heteroecoformação foi idealizada consegue abarcar as questões definidas pelo LCD. Ambas se posicionam contra os modelos de ensino e aprendizagem derivados do paradigma tradicional que reforçam a neutralidade, o universalismo e a fragmentação do conhecimento, propondo, ao contrário, uma formação sensível aos aspectos históricos, culturais e às relações sociais e subjetivas. O LCD parte do princípio de que ler e escrever não são apenas habilidades técnicas, mas práticas culturais, ideológicas e políticas (Meniconi; Ifa, 2024). Ao adotar essa abordagem, o educador se propõe a desvelar os mecanismos de silenciamento e exclusão presentes nos discursos e nas

estruturas curriculares. O LCD assume que o ato de ler o mundo é tão importante quanto o de ler palavras (Freire, 2022). No entanto, o olhar decolonial acrescenta a esse processo a necessidade de desmontar os saberes hegemônicos impostos pela colonialidade, e de valorizar os conhecimentos ancestrais, locais e plurais que foram historicamente marginalizados. Já a auto-heteroecoformação entende a necessidade de não fragmentar o processo formativo, o compreendendo como uma rede de sentidos construída ao longo do tempo, nas experiências vividas e nas mediações sociais, afetivas, políticas e ambientais. Essa concepção entende que o professor é um sujeito em constante atualização, afetado pela história, pelos encontros humanos e pelas condições socioculturais e ecológicas em que está inserido.

A formação docente não pode ser compreendida apenas como a aquisição de técnicas pedagógicas, mas como um processo contínuo de reflexão, ação, transformação. Os professores devem ser preparados para atuarem de forma crítica e intencional, contribuindo para uma educação capaz de formar cidadãos autônomos, participativos e capazes de intervir na sociedade de modo a transformá-la (Arone; Petraglia; Martinez, 2025, p. 5).

Ambas as abordagens reconhecem a subjetividade como parte central da formação. No LCD, o sujeito é alguém atravessado por seu gênero, por sua classe, por sua língua, por seu local de fala e por sua identidade racial. Suas experiências, memórias e afetividade contam como saberes legítimos, e seu modo de compreender o mundo importa. Na auto-heteroecoformação, o reconhecimento da subjetividade se expressa na valorização da vida docente, das narrativas de si e da reflexão crítica sobre a própria prática. O professor deixa de ser um simples aplicador de métodos para tornar-se um sujeito pensante, que aprende com sua história e com os múltiplos sentidos que emergem das relações e dos contextos sociais.

Outro ponto de convergência é a centralidade do diálogo como prática epistemológica e política. O diálogo é condição para que o sujeito se forme com e por meio do outro. No LCD, ele é o meio pelo qual se reconhecem as múltiplas vozes e se criam espaços de escuta, disputa e reconstrução de sentidos. A auto-heteroecoformação compreende o diálogo como o lugar em que o professor se transforma e é transformado, seja na relação com outros professo-

res, com os estudantes ou com o mundo. O diálogo, portanto, é um princípio de reflexão, compreensão e de humanização.

Essas abordagens também compartilham da crítica ao paradigma newtoniano/cartesiano e aos pilares da colonialidade que engessou a formação docente e as metodologias de ensino-aprendizagem. Elas rompem com a concepção de que ensinar e aprender consiste apenas na aquisição de competências e conteúdos prescritos, propondo, em seu lugar, uma formação que seja transdisciplinar, crítica, contextualizada, complexa e sensível à diversidade das subjetividades humanas. Ao recusarem o paradigma tradicional, que reduz o professor a um mero transmissor de conhecimentos, ambas propõem a formação como um processo reflexivo, crítico e humano, guiado pelos pilares da emancipação das amarras opressoras.

O LCD e a auto-heteroecoformação sustentam que o professor precisa estar implicado em seu contexto histórico, ser leitor crítico do mundo e agente de transformação. O professor formado por essas abordagens não apenas transmite conhecimento, mas idealiza propostas acionistas e interventivas na realidade, reconhece as estruturas coloniais de opressão, categorização e deslegitimação de vidas e saberes e atua para desmontá-las por meio de práticas pedagógicas conscientes, plurais e comprometidas com a justiça e a equidade social.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

As discussões mobilizadas neste trabalho promoveram uma reflexão acerca das práticas docentes dos últimos tempos, baseadas em um processo de ensino-aprendizagem unilateral, ou seja, em que o professor era o detentor do saber e o aluno um depósito a ser abastecido. Essa lógica, como vimos, reverbera desde o período colonial, momento em que houve a classificação dos corpos e das subjetividades humanas, responsável por determinar quem era reconhecido como humano.

Nessa seara, a educação era um direito das elites burguesas europeias, direcionando aos povos originários uma doutrinação de bons modos, como deveriam se comportar em público, qual religião deveriam adotar e, acima de tudo, qual língua falar. Os saberes ancestrais e práticas culturais eram entendidas como primitivas, animais e inválidas.

Nesse sentido, ao perceber que a educação pautada pelo paradigma newtoniano/cartesiano não atende mais às peculiaridades da sociedade atual, enxergamos na auto-heteroecoformação, guiada pelos vieses do Letramento Crítico Decolonial, um caminho possível de transgredir as barreiras delimitadoras do conhecimento, de mudar e de inovar o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, destacamos que a formação não é um processo momentâneo, pois os saberes adquiridos no passado se conectam com os atuais e como os que estão por vir. Logo, auto-heteroecoformação permite que tenhamos consciência de como os conhecimentos são mecanismos de poder e estão em atualização contínua. Portanto, devemos lutar por uma formação compromissada com a realidade.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, L. **Sexualidades outras nas aulas de língua portuguesa**. Tutóia, MA: Editora Lupa, 2025.

BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 439-455, 2007.

BORGES, A. S; DELGADO, A. C. As Implicações do Pensamento Complexo na Formação de Professores. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 115– 134, 2022.

CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **VI Seminário Redestrado**. Anais. Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In*: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FREIRE, M. M.; PETRAGLIA, I. Complexidade: Paradigma ou Epistemologia? Kuhn e Morin para além da terminologia refletindo sobre contribuições educacionais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 78, p. 979-995, 202.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. GUIMARÃES, C.A.F. **Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação**: diálogo epistemológico. Curitiba: Appris, 2020.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014.

MAIA, F. J. F.; FARIAS, M. H. V. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações (Campo Grande)**, v. 21, p. 577-596, 2020.

MENICONI, F. C.; IFA, S. **Letramento Crítico Decolonial**. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. Suleando Conceito em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

MIGNOLO, W. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista lusófona de educação**, v. 48, n. 48, 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.  
NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Sec/IAT, 2022.

PETRAGLIA, I.; ARONE, M. A.; MARTINEZ, A. C. E. Didática complexa e transdisciplinar: da auto-hetero-ecoformação à formação docente transformadora. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 29, n. 60, p. 1-25, 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo – RS: Editora Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositivo**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

VARGAS, J. R. Mais educadas do que instruídas: recortes sobre a escolarização feminina. **Diversidade e Educação**, v. 6, n. 2, p. 18-25, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in- surgir, re-existir y re-vivir. **Educação Online**, n. 4, 2009.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia de-colonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

## CAPÍTULO 17

# DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS E PROMOVENDO A IGUALDADE: O PAPEL DA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO FEMINISTA<sup>1</sup>

Gilmara dos Santos Silva; Livia Barbosa Pacheco Souza

**Resumo:** A inclusão do feminismo no currículo escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, é fundamental para a formação de sujeitos críticos e para a promoção da igualdade de gênero. A linguagem constitui-se em um instrumento poderoso na desconstrução de estereótipos e no fomento à reflexão crítica. Abordagens pedagógicas, como a Pedagogia Culturalmente Sensível e a Sociolinguística Intencionista, valorizam a diversidade cultural e linguística dos estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente inclusivo. Obras literárias como *Feminismo é para todo mundo*, de bell hooks, e *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie, enriquecem o currículo e estimulam debates sobre igualdade de gênero e justiça social. A implementação dessas práticas demanda uma mudança de paradigma educacional, em que os educadores atuem como mediadores do aprendizado e incentivem o diálogo. Nesse contexto, a professora de Língua Portuguesa, ao adotar tais abordagens, desempenha um papel central na formação de indivíduos críticos e comprometidos com a transformação social, reafirmando o poder da educação de transformar pessoas e, conseqüentemente, a sociedade.

**Palavras-chave:** Feminismo; Educação; Igualdade de gênero; Língua Portuguesa; Pedagogia Culturalmente Sensível.

## INTRODUÇÃO

A interseção entre a pedagogia feminista e a pedagogia culturalmente sensível constitui uma confluência poderosa de práticas educacionais voltadas à transformação da sala de aula em um espaço inclusivo e emancipador. A pe-

---

<sup>1</sup> Artigo derivado do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras. Aprovado em 27 de junho de 2023.

dagogia feminista, comprometida em desafiar estruturas de poder e promover a igualdade de gênero, encontra na sensibilidade cultural uma aliada essencial para lidar com a diversidade e a complexidade das experiências estudantis.

Num cenário educacional cada vez mais plural, torna-se imprescindível reconhecer e valorizar as múltiplas identidades e trajetórias dos estudantes. A pedagogia culturalmente sensível busca justamente adaptar as práticas de ensino às especificidades de cada grupo social, favorecendo uma aprendizagem significativa e respeitosa. Integradas, essas duas perspectivas ampliam a compreensão dos desafios enfrentados por grupos historicamente marginalizados e contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Ao adotar uma pedagogia feminista culturalmente sensível, os educadores estão mais bem preparados para promover um ambiente escolar que desafia preconceitos, valoriza a diversidade e estimula a reflexão crítica. Essa abordagem reconhece a importância de criar espaços em que diferentes vozes sejam ouvidas e legitimadas, colaborando para a formação de cidadãos conscientes e engajados com as questões sociais contemporâneas.

Assim, a articulação entre pedagogia feminista e pedagogia culturalmente sensível reforça a concepção de uma educação que vai além da transmissão de conhecimento, assumindo também a função de moldar atitudes e valores indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, este artigo discute de que modo essa integração pode ser implementada na prática pedagógica, com destaque para o papel da professora de Língua Portuguesa na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a igualdade de gênero.

## **CONCEITO DE PEDAGOGIA FEMINISTA**

Inspirada nas ideias de Paulo Freire (1996) sobre a autonomia do sujeito e a educação dialógica, a pedagogia feminista constitui-se como uma resposta crítica ao ensino tradicional, historicamente excludente em relação às vozes femininas. Seu objetivo central é promover a igualdade de gênero no espaço escolar, criando ambientes de diálogo e reflexão que favoreçam a autonomia intelectual e a cidadania crítica.

Freire (1996) ressalta que a aprendizagem é um processo dialógico, no qual educador e educando participam de forma ativa e igualitária, trocando experiências e conhecimentos. Nesse sentido, a pedagogia feminista propõe empoderar as mulheres e ampliar a participação das estudantes, incentivando a liberdade e a reflexão crítica. Entre suas estratégias estão a criação de espaços seguros e acolhedores, a inclusão de debates sobre diversidade e igualdade de gênero no currículo e o uso de metodologias ativas que promovam a participação. Dessa forma, desafia o status quo e abre caminhos para uma educação mais inclusiva e equitativa.

A ativista bell hooks, em *Ensinando o pensamento crítico* (2010), enfatiza que a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, constituindo-se como prática democrática e libertadora. Para ela, a sala de aula ideal deve ser um espaço de prazer, entusiasmo e diálogo aberto, onde os estudantes tenham suas vozes reconhecidas e valorizadas, sem intimidação ou silenciamento. Nas palavras da autora: “a luta feminista ocorre em qualquer época, onde quer que uma mulher ou um homem se erga contra o sexismo, a exploração sexista e a opressão” (hooks, 2019, p. 19).

A pedagogia feminista, fundamentada na autonomia e na liberdade, entende o pensamento como ação, transformando experiências cotidianas em processos coletivos de teorização crítica. No entanto, esse exercício de reflexão e questionamento pode ser visto como uma ameaça ao sistema patriarcal e elitista.

Esse debate conecta-se também à realidade educacional brasileira, marcada por altas taxas de evasão escolar. Dados da PNAD Contínua – Educação, divulgados pelo IBGE (2020), indicam que 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram a educação básica, seja por abandono, seja por nunca terem frequentado a escola. O abandono escolar quase dobra na transição do ensino fundamental para o médio, chegando a 18% entre jovens de 19 anos ou mais. Entre os principais motivos estão a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%), sendo esta última mais frequente entre as mulheres (24,1%).

Esses dados refletem a preocupação de hooks (2010), que alerta para o risco de a escola desestimular a curiosidade e moldar os estudantes apenas para a conformidade. Nesse contexto, a pedagogia feminista engajada e culturalmente sensível torna-se crucial para resgatar a liberdade de pensamento, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão.

Apesar da predominância da pedagogia bancária no Brasil, cresce o movimento de educadores que acreditam em uma sala de aula engajada, cujo propósito é formar indivíduos livres e críticos, capazes de transformar suas próprias experiências em processos de cura e emancipação. Nessa perspectiva, a pedagogia feminista e a pedagogia como prática de liberdade (hooks, 2013) buscam transformar a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem coletiva, onde docentes e discentes compartilham histórias de vida e experiências reais. Esse espaço rompe com a lógica hierárquica tradicional, reconhecendo a importância de todas as vozes e promovendo um ambiente inclusivo, democrático e transformador.

## **A PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA**

A diversidade cultural, característica das sociedades contemporâneas, impacta diretamente o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a Pedagogia Culturalmente Sensível, fundamentada em Erickson (1987) e divulgada no Brasil por Bortoni-Ricardo (2005), valoriza a diversidade cultural dos estudantes, buscando incluir suas experiências no processo educativo.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), trata-se de criar “ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos”. Dessa forma, essa abordagem reconhece a cultura como elemento central na construção da identidade dos estudantes e na promoção de aprendizagens significativas.

Aliada à perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1997), que enfatiza o papel da interação social no desenvolvimento humano, e à Sociolinguística da Variação Linguística (Cyranka; Barroso, 2018), a pedagogia culturalmente sensível propõe práticas que respeitam a pluralidade linguística e cultural, reconhecendo a importância das diferentes variedades da língua portuguesa.

Nesse sentido, a abordagem busca criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo, adaptando estratégias pedagógicas às experiências culturais dos alunos e promovendo a aprendizagem de maneira relevante.

Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 128):

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais facilita a transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares.

A perspectiva sociointeracionista reforça que o conhecimento é construído por meio da interação do sujeito com seu contexto histórico, social e cultural. Vygotsky (1997) sustenta que a aquisição da cultura e da linguagem, bem como o desenvolvimento do raciocínio, ocorre ao se inserir os indivíduos em contextos sociais, ou seja, através da interação.

Assim, a sociolinguística interacionista e a pedagogia culturalmente sensível se complementam ao reconhecerem a língua como prática social moldada pelos contextos culturais. A integração dessas abordagens possibilita o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva, que valoriza a diversidade e reconhece a variação linguística como expressão legítima da cultura, promovendo um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo.

Cyranka et al. (2018) relatam experiências pedagógicas baseadas em duas abordagens: a sociointeracionista, com viés enunciativo e discursivo, que concebe a língua como ação social organizada por meio de gêneros textuais; e a Sociolinguística da Variação Linguística, que entende a língua como expressão cultural. Tais práticas contribuem para a formação de cidadãos conscientes e empáticos, incentivando a participação ativa dos alunos e o reconhecimento da diversidade linguística em sala de aula.

A implementação dessas abordagens requer uma mudança no paradigma educacional, em que o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, em oposição à perspectiva tradicional, na qual detém todo o conhecimento e os alunos são receptores passivos. Portanto, é fundamental que os educadores estejam atentos às questões culturais e linguísticas dos estudantes, assim como que haja compromisso institucional em promover uma educação inclusiva e equitativa.

Nesse sentido, Cyranka e Barroso (2018, p. 23) afirmam:

A pedagogia da variação linguística propõe que as escolas levem os alunos ao domínio das variedades cultas da língua, sem desprestigiar as outras variedades, considerando, para isso, a legitimidade do fenômeno da variação e da mudança.

Essa perspectiva busca evitar que variações linguísticas, comuns na fala de indivíduos de áreas rurais, sejam consideradas “erros”, reconhecendo sua legitimidade. No tópico Práticas textuais escolares: reflexão e produção, Josélia Resende Thomas descreve sua prática reflexiva em pesquisa-ação, promovendo a reflexão sobre diferentes usos da língua, sem limitar o ensino ao conceito de “certo” ou “errado”.

Ela relata:

A partir da avaliação de produção de textos desses alunos, foi possível constatar que, embora usuários de uma variedade prestigiada, não dominavam, como é natural, algumas estruturas presentes na norma culta escrita do português brasileiro: o verbo haver existencial (“havia pessoas”, “tinham pessoas”), pronome pessoal oblíquo usado como complemento, pronome pessoal “eu” como sujeito do verbo infinitivo etc. Foi possível constatar também que outras estruturas características da variedade urbana prestigiada, como a presença da concordância nominal e verbal, já faziam parte do repertório linguístico oral e escrito daqueles educandos (Cyranka; Barroso, 2018, p. 80).

O objetivo dessa abordagem é subverter práticas convencionais do ensino da linguagem, orientando os alunos a compreender e dominar estruturas da modalidade formal e culta em diferentes contextos de interação. Para isso, estratégias pedagógicas que valorizem a variação linguística permitem que os estudantes desenvolvam competências para transitar por diversos gêneros textuais, apoiando-se em suas experiências de letramento.

## **A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA PROFESSORA DE LP NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS FEMINISTAS**

A professora de Língua Portuguesa ocupa posição estratégica na formação de sujeitos feministas, pois a linguagem é central na construção e manutenção de desigualdades de gênero. Ao analisar textos literários, midiáticos e sociais, ela pode desconstruir estereótipos e fomentar a reflexão crítica.

Antunes (2003, p. 15) destaca que “o ensino de língua portuguesa não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participantes e atuantes, política e socialmente”. Dessa forma, a prática docente deve estimular questionamentos sobre representações sexistas, promovendo a construção de uma visão mais igualitária e inclusiva.

Além da desconstrução de estereótipos, a formação feminista em sala de aula envolve o estímulo à empatia, ao respeito à diversidade e ao reconhecimento de privilégios. Obras de autoras feministas, como Adichie (2014, 2015) e hooks (2020), oferecem recursos valiosos para a reflexão crítica e podem ser incorporadas ao currículo, enriquecendo o repertório literário e cultural dos estudantes.

Ao fazê-lo, a professora não apenas ensina a língua, mas também contribui para formar cidadãos engajados, conscientes e capazes de transformar a sociedade. A linguagem reflete e reforça estruturas sociais existentes, muitas vezes perpetuando estereótipos de gênero. Assim, a professora de Língua Portuguesa desempenha papel fundamental ao desconstruir essas representações, mostrando como palavras, expressões ou imagens podem reforçar ideias machistas.

No contexto educacional, a escola cumpre seu papel de formar cidadãos conscientes e reflexivos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, art. 22º): “O objetivo da educação básica é proporcionar aos estudantes uma formação comum que seja essencial para o exercício da cidadania, além de fornecer-lhes os meios necessários para progredirem no trabalho e nos estudos futuros”.

Diante disso, é fundamental que professores e professoras reflitam sobre suas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Abordar o feminismo em sala de aula permite que os estudantes compreendam as desigualdades de gênero como injustas e prejudiciais para a sociedade como um todo. É essencial fomentar discussões sobre os papéis de gênero impostos por uma tradição sexista, incentivando-os a questionar e repensar esses padrões.

A formação de sujeitos feministas envolve, ainda, o desenvolvimento da empatia, do respeito à diversidade e da capacidade de reconhecer privilégios. A professora pode incentivar os alunos a refletirem sobre suas atitudes e comportamentos, promovendo a compreensão de como suas ações impactam a igualdade de gênero. Ao criar um ambiente inclusivo e respeitoso, ela abre oportunidades para que os alunos se engajem ativamente na luta pela equidade.

Nesse processo, a professora desempenha papel crucial na promoção do aprendizado significativo, desenvolvendo habilidades linguísticas e textuais por meio de atividades que envolvam provocação, interação, discussão, crítica e análise. Como enfatiza Libâneo (1994, p. 99):

A realização consciente e competente das tarefas de ensino e aprendizagem torna-se, assim, fonte de convicções, princípios de ação, que vão regular as ações práticas dos alunos frente às situações postas pela realidade [...] Mostramos, assim, que não há como especificar objetivos imediatos do processo de ensino fora de uma concepção de mundo.

Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa esteve centrado na gramática normativa e na memorização de regras, desconsiderando a aplicação prática da língua e sua relação com a realidade dos alunos. Nos últimos anos, contudo, houve uma mudança de paradigma, com a valorização de abordagens comunicativas que integram habilidades de leitura, escrita, audição e fala, promovendo a compreensão textual e a produção de textos significativos. Essa abordagem permite que os alunos se tornem mais críticos, participativos e atuantes, refletindo uma educação mais inclusiva e engajada com a realidade.

A professora pode incorporar obras de autoras feministas, como Chimamanda Ngozi Adichie, ao currículo, explorando temas pertinentes do feminismo contemporâneo e estimulando discussões críticas sobre gênero, identidade e igualdade. Por exemplo, a leitura de *Americanah* (2014) permite analisar questões de imigração, construção da identidade, racismo e sexismo, enquanto o ensaio *Sejamos Todos Feministas* oferece uma introdução clara ao feminismo, incentivando debates sobre igualdade de gênero e combate à discriminação.

Além disso, a obra *Feminismos é para Todo Mundo* (hooks, 2020) possibilita discussões sobre o feminismo e sua relevância social, fortalecendo a capacidade de análise crítica dos estudantes em relação às estruturas que perpetuam a desigualdade.

Para que essas práticas sejam efetivas, é necessário que os educadores criem um ambiente de aprendizagem baseado no diálogo, no questionamento e na participação ativa dos alunos, evitando práticas autoritárias que desmotivam e desumanizam, conforme relata bell hooks (2019, p. 22): “Quando cheguei à faculdade, fiquei verdadeiramente chocada ao encontrar professores que pare-

ciam encontrar prazer principal em exercer poder autoritário na sala de aula, esmagando nossos espíritos e desumanizando nossa mente e corpo”.

As professoras devem ouvir as vozes dos alunos, respeitar suas individualidades e promover autonomia e pensamento crítico. Paulo Freire (1987, p. 87) reforça essa perspectiva, “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Portanto, a professora de Língua Portuguesa assume um papel transformador, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes, aptos a compreender e se expressar de maneira reflexiva e a atuar como agentes de transformação social.

Em síntese, a atuação da professora de Língua Portuguesa é essencial na formação de sujeitos feministas, contribuindo para a reflexão sobre linguagem, cultura e sociedade, bem como para a construção de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a igualdade de gênero.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inserção do feminismo no ensino de Língua Portuguesa possibilita práticas pedagógicas capazes de desconstruir estereótipos e promover a igualdade de gênero. A integração da pedagogia feminista com a pedagogia culturalmente sensível contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, respeitosos e significativos.

Ao assumir esse compromisso, a professora de Língua Portuguesa torna-se mediadora da reflexão crítica, estimulando a autonomia e a participação ativa dos estudantes. Ao incorporar obras feministas e valorizar a diversidade cultural e linguística, ela atua como agente transformadora da realidade escolar e social, fortalecendo a consciência crítica dos alunos.

A educação, nesse contexto, não se limita à transmissão de conhecimento, assumindo um papel emancipador ao formar sujeitos capazes de intervir e transformar o mundo. Ao abordar temas feministas em sala de aula, a professora educa os alunos sobre desigualdades de gênero, incentivando-os a questionar e reavaliar os papéis tradicionais atribuídos a homens e mulheres, desconstruindo estereótipos e fomentando o pensamento crítico.

A adoção de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e linguística, como a Pedagogia Culturalmente Sensível e a Sociolinguística Interacionista, contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo. Tais abordagens reconhecem a importância da cultura e da variação linguística na formação da identidade dos estudantes, promovendo a valorização de suas experiências e perspectivas únicas. Quando integradas à análise crítica das questões de gênero, permitem desenvolver empatia, respeito à diversidade e a capacidade de reconhecer e combater privilégios.

Obras literárias como *Feminismos é para Todo Mundo*, de bell hooks, e *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie, oferecem recursos valiosos para explorar o feminismo e questões de gênero em sala de aula. Essas leituras ampliam o repertório literário dos alunos e fornecem base para discussões profundas sobre igualdade de gênero, identidade e justiça social. Ao incorporá-las ao currículo, a professora estimula o pensamento crítico e engaja os estudantes em debates significativos, preparando-os para se tornarem cidadãos conscientes e atuantes.

A implementação dessas práticas requer uma mudança no paradigma educacional, em que os educadores assumam o papel de facilitadores da aprendizagem, promovendo um ambiente de diálogo, reflexão e participação ativa. Como enfatiza Paulo Freire, a educação tem o poder de transformar pessoas, e pessoas transformam o mundo. Nesse sentido, a professora de Língua Portuguesa, ao adotar essas abordagens, contribui não apenas para o ensino da língua, mas também para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

Em síntese, a formação de sujeitos feministas em sala de aula é um processo contínuo e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A professora, ao desempenhar seu papel com sensibilidade e consciência crítica, pode inspirar os alunos a se tornarem agentes de mudança, promovendo a igualdade de gênero e combatendo injustiças sociais. A educação, portanto, torna-se um instrumento poderoso para transformar a realidade e construir um futuro mais equitativo e inclusivo para todos.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Americanah**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2005.

CYRANKA, Lúcia; BARROSO, Maria Ângela. **Pedagogia da variação linguística na escola**. Campinas: Pontes, 2018.

ERICKSON, Frederick. **Qualitative methods in research on teaching**. New York: MacMillan, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico**. São Paulo: Elefante, 2010.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Parábola Editorial, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## CAPÍTULO 18

# TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim

**Resumo:** A educação especial enfrenta desafios históricos para garantir a inclusão efetiva de alunos com deficiência no sistema educacional. Como destacam Mantoan e Lanuti (2022), a inclusão deve ser o eixo central da educação, promovendo um ambiente que acolha a diversidade e valorize as potencialidades de cada aluno. Com o avanço das tecnologias digitais e, mais recentemente, da inteligência artificial (IA), novas possibilidades têm surgido para transformar as práticas pedagógicas e promover um ensino verdadeiramente personalizado e inclusivo. Este artigo discute como a IA pode ser utilizada por docentes que atuam em salas de recursos especiais ou com alunos com deficiência, visando a elaboração de aulas e atividades inclusivas e personalizadas. Além disso, aborda a importância de integrar o contato com essas tecnologias desde a formação inicial dos professores, preparando-os para os desafios da educação contemporânea. A metodologia utilizada foi uma revisão de literatura narrativa, baseada em publicações científicas, livros, artigos e relatórios que abordam a interseção entre tecnologia, inteligência artificial e educação especial. Foram selecionados materiais com base em critérios como relevância temática, atualidade e contribuição para a discussão proposta. Em conclusão, a IA representa uma oportunidade única para inovar as práticas pedagógicas na educação especial, promovendo a inclusão e a personalização do ensino. No entanto, para que seu potencial seja plenamente realizado, é essencial investir na formação docente, na infraestrutura tecnológica e em políticas públicas que garantam o acesso à tecnologia de forma ampla e democrática. A colaboração entre governos, instituições de ensino, empresas de tecnologia e a comunidade educacional será fundamental para garantir que a IA seja utilizada de forma ética, eficaz e transformadora, beneficiando todos os alunos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, conforme defendem Mantoan e Lanuti (2022).

**Palavras-chave:** Inteligência Artificial, Educação Especial, Inclusão.

## INTRODUÇÃO

A educação especial tem sido um campo de constante evolução, marcado por avanços significativos na busca por práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas. No entanto, os desafios para garantir a efetiva inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional ainda são consideráveis. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), mais de 1,3 milhão de estudantes com deficiência estão matriculados na educação básica no Brasil, mas muitos enfrentam barreiras que limitam seu acesso pleno ao conhecimento e à participação social.

Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como aliadas fundamentais para superar essas barreiras. Mais recentemente, a inteligência artificial (IA) tem ganhado destaque como uma ferramenta inovadora, capaz de transformar as práticas pedagógicas e promover um ensino verdadeiramente personalizado e inclusivo. A IA não apenas facilita a criação de recursos adaptativos, mas também democratiza o acesso à informação, permitindo que alunos com diferentes necessidades educacionais possam aprender de forma autônoma e significativa.

A personalização do ensino, um dos pilares da educação especial, encontra na IA um poderoso instrumento para sua concretização. Ferramentas como sistemas de tutoria inteligente, plataformas de aprendizagem adaptativa e softwares de reconhecimento de voz e imagem têm sido utilizadas para atender às demandas específicas de alunos com deficiências visuais, auditivas, motoras ou cognitivas. Por exemplo, um estudo realizado pela UNESCO (2021) mostrou que o uso de tecnologias assistivas baseadas em IA aumentou em 40% o engajamento de alunos com deficiência em atividades escolares.

No entanto, a implementação dessas tecnologias não depende apenas de sua disponibilidade, mas também da capacidade dos docentes em utilizá-las de forma crítica e criativa. A formação inicial e continuada de professores desempenha um papel crucial nesse processo, preparando-os para integrar a IA em suas práticas pedagógicas de maneira ética e eficaz. Como destacam Kenski (2015) e Moran (2018), a tecnologia só se torna transformadora quando é apropriada pelos educadores como uma ferramenta pedagógica, e não como um fim em si mesma.

Este artigo tem como objetivo discutir de que forma professores que atuam em salas de recursos especiais ou que possuem alunos com deficiência podem utilizar os recursos oferecidos pela IA para criar ambientes educacionais mais inclusivos e eficazes. Além disso, aborda a importância de integrar o contato com essas tecnologias desde a formação inicial dos docentes, preparando-os para os desafios da educação contemporânea. Para isso, serão apresentados autores e pesquisas que discutem o potencial da IA na educação especial, bem como os desafios e perspectivas para sua implementação.

A relevância deste debate reside no fato de que a inclusão educacional não é apenas uma questão de acesso, mas também de qualidade. A IA pode ser um instrumento poderoso para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver. No entanto, para que isso ocorra, é necessário superar desafios como a falta de infraestrutura, a resistência à adoção de novas tecnologias e a necessidade de uma formação docente mais alinhada às demandas do século XXI.

Nesse sentido, este artigo busca contribuir para a reflexão sobre como a IA pode ser integrada às práticas pedagógicas de forma a promover uma educação verdadeiramente inclusiva, preparando os educadores para os desafios e oportunidades que essa nova era tecnológica traz.

## **METODOLOGIA**

Este artigo consiste em uma revisão de literatura narrativa, que busca sintetizar e analisar estudos, pesquisas e reflexões teóricas sobre o uso da inteligência artificial (IA) na educação especial, com foco na personalização do ensino e na formação docente. A revisão narrativa foi escolhida por permitir uma abordagem ampla e crítica do tema, integrando diferentes perspectivas e contribuições de autores renomados na área de educação, tecnologia e inclusão.

A seleção dos materiais foi realizada a partir de critérios como relevância temática, atualidade, impacto acadêmico e contribuição para a discussão proposta. Foram consultadas bases de dados científicas, como SciELO, Google Scholar, PubMed e CAPES Periódicos, além de livros, relatórios de organizações internacionais (como a UNESCO e a OECD) e artigos publicados em revistas especia-

lizadas em educação e tecnologia. Também foram incluídos dados de pesquisas recentes e estudos de caso que ilustram a aplicação prática da IA em contextos educacionais inclusivos.

A busca pelos materiais foi guiada por palavras-chave como “inteligência artificial e educação especial”, “tecnologia assistiva”, “formação docente e tecnologia”, “personalização do ensino” e “inclusão digital”. Foram priorizados estudos publicados nos últimos três anos, com exceção de obras clássicas que continuam a influenciar o campo da educação especial e das tecnologias educacionais.

A análise dos materiais foi organizada em três eixos principais, que estruturam a discussão do artigo:

**1. O potencial da IA para a personalização do ensino e a inclusão:**

Neste eixo, foram selecionados estudos que demonstram como a IA pode ser utilizada para criar recursos adaptativos e personalizados, atendendo às necessidades específicas de alunos com deficiência. Foram incluídos exemplos práticos, como o uso de sistemas de tutoria inteligente, ferramentas de reconhecimento de voz e plataformas de aprendizagem adaptativa.

**2. A formação docente e o contato com novas tecnologias:** Este eixo aborda a importância de integrar o uso de tecnologias inovadoras, como a IA, na formação inicial e continuada de professores. Foram analisados programas de capacitação, como o “AI for Education” da Universidade de Stanford, e reflexões teóricas sobre a preparação dos docentes para os desafios da educação digital.

**3. Desafios e perspectivas:** O terceiro eixo discute os obstáculos para a implementação da IA na educação especial, como a falta de infraestrutura, a resistência à adoção de novas tecnologias e as questões éticas envolvidas. Também são apresentadas iniciativas bem-sucedidas, como o projeto “Incluir com IA”, que ilustram como esses desafios podem ser superados.

Para enriquecer a discussão, foram incluídos dados quantitativos e qualitativos de pesquisas recentes, como os resultados do Censo Escolar de 2022 no Brasil e estudos internacionais sobre o impacto da IA no desempenho de alunos com deficiência. Esses dados foram utilizados para contextualizar os argumentos e ilustrar as possibilidades e limitações da IA na educação especial.

A revisão narrativa permitiu uma abordagem crítica e reflexiva, destacando tanto as contribuições quanto as lacunas existentes na literatura sobre o tema. Além disso, a metodologia adotada possibilitou a integração de diferentes perspectivas, desde estudos empíricos até reflexões teóricas, oferecendo uma visão abrangente e atualizada sobre o uso da IA como instrumento de inovação nas práticas pedagógicas inclusivas.

## **DISCUSSÃO DE LITERATURA**

### **O potencial da IA para a personalização do ensino e a inclusão**

A inteligência artificial (IA) tem se destacado como uma ferramenta revolucionária no campo da educação, especialmente no que diz respeito à personalização do ensino e à inclusão de alunos com deficiência. De acordo com Florian e Hegarty (2004), a personalização é um elemento essencial para atender às necessidades individuais dos alunos, e a IA surge como um recurso capaz de viabilizar essa abordagem por meio de sistemas adaptativos que analisam dados em tempo real e ajustam o conteúdo de acordo com o ritmo, as habilidades e as preferências de cada estudante.

Um dos exemplos mais emblemáticos desse potencial é o uso de plataformas baseadas em IA, como o ChatGPT, que podem auxiliar na criação de materiais didáticos acessíveis e na comunicação com alunos que possuem dificuldades de fala ou audição. Essas ferramentas permitem, por exemplo, a geração automática de textos em linguagem simplificada ou a tradução de conteúdos para libras, facilitando o acesso de alunos com deficiências auditivas ou cognitivas ao conhecimento.

Além disso, ferramentas de reconhecimento de voz e tradução em tempo real, como as desenvolvidas pela Google (Google Translate) e Microsoft (Azure AI), têm sido amplamente utilizadas para apoiar alunos com deficiências visuais ou auditivas, permitindo que eles interajam com o conteúdo escolar de forma mais autônoma e eficiente.

Segundo uma pesquisa realizada pela UNESCO (2021), 70% dos educadores que utilizam tecnologias assistivas baseadas em IA relatam uma melhoria significativa no engajamento e no desempenho de alunos com deficiência. Esse

dado reforça a ideia de que a IA não apenas facilita o acesso à informação, mas também promove a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, contribuindo para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Outro recurso importante é a análise de dados por meio de algoritmos de IA, que permitem identificar padrões de aprendizagem e sugerir intervenções personalizadas. Para Silva e Pimentel (2020), essa capacidade de análise e adaptação é crucial para a construção de um ambiente educacional que respeite as individualidades de cada aluno. Por exemplo, sistemas de tutoria inteligente, como o Carnegie Learning's MATHia, utilizam algoritmos de IA para monitorar o progresso dos estudantes em tempo real, oferecendo feedback imediato e atividades adaptadas às suas necessidades. Um estudo realizado por Luckin et al. (2016) mostrou que o uso desses sistemas aumentou em 30% o desempenho de alunos com dificuldades de aprendizagem em matemática e leitura.

Além disso, a IA tem sido utilizada para desenvolver recursos específicos para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por exemplo, aplicativos como o "Autism & Beyond" utilizam algoritmos de reconhecimento facial para monitorar as emoções de crianças com TEA, ajudando educadores a identificar situações de estresse ou ansiedade e a adaptar as atividades de acordo com as necessidades emocionais dos alunos. Esses exemplos ilustram como a IA pode ser uma aliada poderosa na promoção da inclusão e no atendimento às demandas específicas de cada estudante.

## **A formação docente e o contato com novas tecnologias**

A integração da IA na educação especial exige que os docentes estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma crítica e criativa. No entanto, como destacam Kenski (2015) e Moran (2018), a formação inicial dos professores ainda é insuficiente no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais. Muitos cursos de pedagogia e licenciatura não incluem em suas grades curriculares disciplinas que abordem o uso de tecnologias inovadoras, como a IA, na educação especial.

É fundamental que, desde a graduação, os futuros educadores tenham contato com recursos de IA e sejam capacitados para aplicá-los em contextos

de inclusão. Para Valente (2014), a tecnologia deve ser vista como um meio para ampliar as possibilidades de aprendizagem, e não como um fim em si mesma. Nesse sentido, a formação docente deve incluir não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também uma reflexão sobre suas implicações éticas e pedagógicas.

Um exemplo de iniciativa bem-sucedida é o projeto “AI for Education”, desenvolvido pela Universidade de Stanford, que oferece cursos e workshops para professores sobre o uso de IA na educação. Segundo dados do projeto, 85% dos participantes relataram maior confiança no uso de tecnologias inovadoras após a capacitação. Além disso, a integração de práticas simuladas durante a formação, como sugere Shulman (2005), pode preparar os futuros docentes para lidar com situações reais em sala de aula, utilizando a IA como um recurso pedagógico.

Outro exemplo é o programa “Teacher Tech”, desenvolvido pelo Google, que oferece treinamentos gratuitos para educadores sobre o uso de ferramentas digitais, incluindo recursos de IA, em sala de aula. Essas iniciativas demonstram a importância de investir na formação docente para garantir que os professores estejam preparados para os desafios da educação digital.

## **A escola inclusiva: uma visão transformadora da educação**

Não poderíamos concluir este texto sem mencionar autores que são referência na área da educação inclusiva. Maria Teresa Eglér Mantoan e José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, em sua obra “A escola que queremos para todos” (2022), defendem uma educação inclusiva como pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Os autores criticam o modelo tradicional de escola, que frequentemente marginaliza alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades especiais, e propõem uma transformação profunda no sistema educacional. Para eles, a inclusão deve ser o eixo central da educação, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. A escola deve ser um espaço onde a diversidade é celebrada e onde todos aprendem juntos, em um ambiente colaborativo e respeitoso. A inclusão,

segundo Mantoan e Lanuti (2022), não se limita à presença física dos alunos na sala de aula, mas envolve a participação ativa e o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

Os autores destacam a necessidade de romper com práticas excludentes, como a segregação em turmas especiais ou a utilização de métodos pedagógicos que não consideram as individualidades dos alunos. Eles defendem a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem as potencialidades de cada estudante e promovam a equidade no processo de aprendizagem. Essa abordagem exige uma mudança de paradigma, onde a educação não seja vista como um processo homogêneo, mas como uma experiência diversificada e adaptada às necessidades de cada aluno (Mantoan & Lanuti, 2022).

Além disso, Mantoan e Lanuti (2022) enfatizam que a escola deve preparar os alunos não apenas academicamente, mas também para a vida em sociedade. Eles argumentam que a educação deve desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, colaboração e resolução de problemas, além de formar cidadãos críticos, autônomos e éticos. A educação, nesse sentido, deve ir além da transmissão de conteúdos, focando no desenvolvimento integral do indivíduo. Para os autores, o papel do professor é fundamental nesse processo, atuando como mediador e facilitador da aprendizagem. Os professores devem ser capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula, utilizando estratégias pedagógicas flexíveis e adaptadas às necessidades de cada estudante (Mantoan & Lanuti, 2022).

A transformação proposta por Mantoan e Lanuti (2022) não se limita a mudanças pontuais, mas requer uma revisão profunda da cultura escolar. Isso envolve a reformulação de políticas, práticas e estruturas que perpetuam a exclusão, bem como a promoção de uma cultura de colaboração entre todos os membros da comunidade escolar (professores, alunos, famílias e gestores). A escola deve ser um espaço de acolhimento, onde a diversidade é valorizada e as diferenças são vistas como oportunidades de aprendizado. Os autores criticam o modelo de educação padronizado, que prioriza a homogeneização e a avaliação por meio de testes e notas, defendendo uma educação mais flexível,

que reconheça e valorize as diferentes formas de aprender e expressar o conhecimento (Mantoan & Lanuti, 2022).

Por fim, Mantoan e Lanuti (2022) veem a escola como um espaço de transformação social, capaz de promover a justiça social e a equidade. Uma escola verdadeiramente inclusiva pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde todos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e participação. A educação, nesse sentido, é entendida como um direito humano fundamental e um instrumento de mudança social. Os autores defendem que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também política e ética, exigindo o compromisso de toda a sociedade com a construção de uma escola que acolha e valorize a diversidade de todos os alunos.

## **Desafios e perspectivas**

Apesar do potencial da IA, sua implementação na educação especial enfrenta desafios significativos. Um deles é a falta de infraestrutura tecnológica em muitas escolas, especialmente em regiões mais carentes. Segundo dados do Censo Escolar de 2022, apenas 40% das escolas públicas brasileiras possuem acesso à internet de alta velocidade, o que limita o uso de ferramentas baseadas em IA.

Outro desafio é a resistência de alguns educadores em adotar novas tecnologias, muitas vezes por falta de familiaridade ou medo de serem substituídos por máquinas. No entanto, como argumenta Prensky (2010), o papel do professor não será substituído pela IA, mas sim transformado. Cabe ao docente assumir o papel de mediador, utilizando a tecnologia para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é necessário garantir que os recursos de IA sejam acessíveis e adaptados às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Para Bersch (2017), a tecnologia assistiva deve ser desenvolvida em colaboração com educadores e especialistas em educação especial, para que atenda às reais necessidades dos usuários. Um exemplo de boa prática é o projeto “Incluir com IA”, desenvolvido em parceria entre universidades e escolas públicas, que tem como objetivo criar ferramentas de IA acessíveis e de baixo custo para alunos com deficiência.

Em termos de perspectivas, a IA tem o potencial de transformar a educação especial, tornando-a mais inclusiva e equitativa. No entanto, para que isso ocorra, é necessário superar os desafios mencionados e investir em políticas públicas que promovam o acesso à tecnologia e a formação docente. A colaboração entre governos, instituições de ensino e empresas de tecnologia será essencial para garantir que a IA seja utilizada de forma ética e eficaz, beneficiando todos os alunos, independentemente de suas limitações.

## **CONCLUSÃO**

A inteligência artificial (IA) representa uma oportunidade única e transformadora para inovar as práticas pedagógicas na educação especial, promovendo a inclusão e a personalização do ensino de maneiras antes inimagináveis. Ao oferecer ferramentas adaptativas, como sistemas de tutoria inteligente, plataformas de aprendizagem personalizada e recursos de acessibilidade, a IA possibilita que alunos com deficiência tenham acesso a conteúdos educacionais de forma autônoma e significativa. Isso não apenas democratiza o acesso à informação, mas também fortalece a participação ativa desses estudantes no processo de aprendizagem, contribuindo para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

No entanto, para que o potencial da IA seja plenamente realizado, é essencial que os docentes estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma crítica, reflexiva e criativa. Isso exige uma formação inicial que integre o contato com as novas tecnologias desde a graduação, preparando os futuros educadores para os desafios da educação digital. Além disso, é fundamental que os profissionais já em exercício tenham acesso a programas de capacitação continuada, que os auxiliem a incorporar a IA em suas práticas pedagógicas de maneira ética e eficaz. Como destacam Kenski (2015) e Moran (2018), a tecnologia só se torna transformadora quando é apropriada pelos educadores como uma ferramenta pedagógica, e não como um fim em si mesma.

A democratização do acesso à informação e a construção de um ambiente educacional inclusivo dependem não apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também de políticas públicas que garantam a infraestrutura ne-

cessária para sua implementação. Dados do Censo Escolar de 2022 mostram que apenas 40% das escolas públicas brasileiras possuem acesso à internet de alta velocidade, o que limita o uso de ferramentas baseadas em IA. Portanto, é urgente investir em infraestrutura tecnológica, especialmente em regiões mais carentes, para que todos os alunos possam se beneficiar das inovações trazidas pela IA.

Além disso, é necessário superar a resistência de alguns educadores em adotar novas tecnologias, muitas vezes por falta de familiaridade ou medo de serem substituídos por máquinas. Como argumenta Prensky (2010), o papel do professor não será substituído pela IA, mas sim transformado. Cabe ao docente assumir o papel de mediador, utilizando a tecnologia para potencializar o processo de ensino- aprendizagem e para promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas limitações.

A IA não deve ser vista como uma solução mágica ou universal, mas como um instrumento que, quando bem utilizado, pode transformar a educação especial e garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver. Para isso, é essencial que o desenvolvimento de ferramentas de IA seja realizado em colaboração com educadores e especialistas em educação especial, garantindo que essas tecnologias atendam às reais necessidades dos usuários. Iniciativas como o projeto “Incluir com IA”, desenvolvido em parceria entre universidades e escolas públicas, demonstram que é possível criar soluções acessíveis e de baixo custo, que beneficiem alunos com deficiência em diferentes contextos.

Em síntese, a IA tem o potencial de revolucionar a educação especial, tornando-a mais inclusiva, equitativa e adaptada às necessidades individuais de cada aluno. No entanto, para que isso ocorra, é necessário investir na formação docente, na infraestrutura tecnológica e em políticas públicas que promovam o acesso à tecnologia de forma ampla e democrática. A colaboração entre governos, instituições de ensino, empresas de tecnologia e a comunidade educacional será essencial para garantir que a IA seja utilizada de forma ética, eficaz e transformadora, beneficiando todos os alunos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.  
FLORIAN, L.; HEGARTY, J. **ICT and Special Educational Needs: A Tool for Inclusion**. Open University Press, 2004.

INEP. **Censo Escolar 2022: Divulgação dos Resultados**. Brasília: INEP, 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. Campinas: Papirus, 2015.

LUCKIN, R. et al. **Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education**. Pearson Education, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MORAN, J. M. **Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Penso, 2018.

PRENSKY, M. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. Corwin, 2010.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e Ensino: Fundamentos para a Nova Reforma**. Cadernos Cenpec, v. 4, n. 2, 2005.

SILVA, M. O.; PIMENTEL, F. **Inteligência Artificial na Educação: Desafios e Oportunidades**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 28, 2020.

UNESCO. **Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development**. Paris: UNESCO, 2021.

VALENTE, J. A. **A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação**. Revista Pátio, n. 45, 2014.

## CAPÍTULO 19

# LINGUÍSTICA TEXTUAL E PRAGMÁTICA: UMA CONVERSA ENTRE TEXTO, CONTEXTO E PRETEXTO

Marcos André Trindade Da Silva

### INTRODUÇÃO

Este ensaio analisa as conexões entre Linguística Textual e Pragmática, com base no artigo “Linguística Textual e Pragmática: Texto, contexto e pretexto”, de Kanavillil Rajagopalan. O autor defende a ideia de que a compreensão de um texto vai muito além da análise de suas estruturas linguísticas internas, necessitando considerar o contexto social e comunicativo em que o texto está inserido, enfatizando a importância de uma análise que ultrapasse do nível superficial do texto, reconhecendo a função primordial do contexto na construção de sentidos. Rajagopalan (2004) ressalta que “não há texto que não esteja intimamente vinculado a um contexto, pois o próprio ato de interpretação é um exercício que exige uma compreensão das circunstâncias extralinguísticas” (p. 33).

O ensaio investiga como a ideia de “pretexto” contesta a concepção convencional de que o texto é uma entidade imutável, sustentando que ele é fluido e suscetível a múltiplas interpretações. De acordo com o autor, “o texto jamais pode ser compreendido de maneira estagnada, como algo imutável e finalizado” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 41). Nesta perspectiva, o ensaio procura evidenciar a importância dos processos de interação linguística na formação de significados.

As áreas de estudo de Linguística Textual e Pragmática se complementam ao analisar a utilização da língua em contextos reais de comunicação. Ambas têm uma paixão comum: a interação entre texto e contexto. A Linguística Textual se concentra na organização interna do texto, enquanto a Pragmática examina como o contexto e os destinatários impactam a criação e compreensão das mensagens.

No texto “Linguística Textual e Pragmática: Texto, contexto e pretexto”, Kanavillil Rajagopalan (2004) aborda a conexão intrínseca entre a compreensão de um texto e seu contexto, contestando concepções convencionais de que o texto é uma entidade estática e autônoma. Ao levar em conta o conceito de “pretexto”, Rajagopalan evidencia que o texto é dinâmico e em constante transformação, sempre interagindo com o contexto de comunicação.

Neste trabalho, examinaremos a conexão entre Linguística Textual e Pragmática sob a ótica de Rajagopalan e outros escritores, como Luiz Paulo da Moita Lopes, que também destacam a relevância do contexto na formação de significados. A análise se baseará em como o contexto social e as interações discursivas influenciam os textos, questionando a natureza imutável do conceito de texto e expandindo a compreensão acerca da linguagem.

## **CONTEXTO E TEXTO: UMA LIGAÇÃO INSEPARÁVEL**

Rajagopalan (2004) destaca que “não existe texto que não esteja intrinsecamente ligado a um contexto, já que a própria atividade de interpretar requer um entendimento das circunstâncias além da linguagem”. Em outras palavras, o texto não pode ser compreendido sem levar em conta o contexto em que foi elaborado e os fatores extralinguísticos presentes, tais como a cultura, as intenções dos interlocutores e as circunstâncias sociais. A Linguística Textual, originalmente focada na análise da coerência e coesão textual, teve que expandir seus limites para incorporar uma análise pragmática que leva em conta o contexto na construção do significado.

Por outro lado, Moita Lopes (2002) argumenta que a formação de identidades nos textos está fortemente vinculada ao contexto em que são expressas: “a identidade é formada discursivamente por meio de práticas sociais, sempre em interação com as posições sociais e ideológicas que os indivíduos ocupam” (MOITA LOPES, 2002, p.49). Este ponto ressalta a inviabilidade de separar texto e contexto, pois ambos interagem reciprocamente. Ao levar em conta o contexto, Rajagopalan e Moita Lopes defendem que as práticas de linguagem não podem ser compreendidas de forma autônoma do contexto sociocultural. Isso possibilita uma interpretação fluida dos textos, na qual a pragmática se manifesta para levar em conta o que transcende as palavras: as intenções, as relações de poder, as consequências sociais e os impactos comunicativos.

## **PRETEXTO: A FLUIDEZ DO TEXTO**

O termo “pretexto”, proposto por Rajagopalan (2004), contesta a concepção convencional do texto como uma entidade imutável. Ele defende que “o texto nunca pode ser entendido de forma fechada, como algo inalterável e acabado”. De acordo com Rajagopalan, o texto é formado pelas interações e contextos em que está inserido, tornando-se assim uma entidade dinâmica, sujeita a diversas interpretações e reinterpretações.

Esta concepção de um texto dinâmico ressoa nas reflexões de Moita Lopes (1996), que aborda como as interações sociais e educativas afetam a forma como a linguagem é empregada e compreendida. Ele propõe que a linguagem está constantemente em um processo de “construção e reconstrução”, influenciado pelas interações entre os participantes e pelos contextos sociais onde as conversas acontecem. “Por sua natureza social, a linguagem não pode ser separada do contexto em que é empregada, seja no âmbito educacional, profissional ou pessoal” (MOITA LOPES, 1996, p. 75).

Ao examinarmos o conceito de pretexto, torna-se claro que a interpretação de um texto nunca é totalmente imutável, já que depende de elementos variáveis que envolvem o locutor, o destinatário e as condições externas. Rajagopalan nos instiga a compreender que o texto é sempre uma obra em progresso, que se transforma continuamente conforme é lido e reinterpretado por diferentes indivíduos em variados contextos.

## **PRAGMÁTICA E A ANÁLISE DO DISCURSO**

Ao levar em conta as intenções dos falantes e os impactos do discurso nos interlocutores, a Pragmática oferece uma contribuição significativa para a análise textual. A ênfase da Pragmática em como os enunciados são aplicados em diversas circunstâncias, considerando os elementos contextuais, é crucial para compreender a função da linguagem nas interações sociais.

Ao abordar os discursos identitários, Moita Lopes (2002) evidencia que as relações de poder e as circunstâncias sociais são fundamentais na análise pragmática do discurso. “A análise do discurso, em conjunto com a pragmática,

possibilita o estudo de como os falantes negociam significados em situações de desigualdade de poder e como esses significados são interpretados dentro de suas circunstâncias sociais” (MOITA LOPES, 2002, p.52). Esta perspectiva destaca a relevância de compreender não só o que é expresso, mas também o que está implícito nas interações discursivas.

Rajagopalan também ressalta que a análise dos textos não deve se limitar à sua superfície, já que o que está em jogo é “o jogo de poder e as intenções comunicativas que permeiam a criação e a interpretação dos textos” (RAJAGOPALAN, 2004, p.44). Portanto, a Pragmática é um instrumento eficaz para desvendar esses significados ocultos, que ultrapassam a simples forma linguística.

## **IMPLICAÇÕES PARA OS ESTUDOS DE LINGUAGEM**

A intersecção entre Linguística Textual e Pragmática traz consequências significativas para as pesquisas linguísticas, especialmente na interpretação de como os textos formam sentido. De acordo com Rajagopalan (2003), o conceito de “pretexto” enfatiza que o texto não é um objeto acabado, mas sempre envolvido em uma rede de elementos contextuais que afetam sua criação e interpretação. Ao declarar que “os textos são sempre em parte formados pelo que os antecede”, ele nos recorda que as interpretações nunca são imutáveis ou estáticas, mas são influenciadas pelo ambiente social, cultural e histórico.

Esta perspectiva desafia as metodologias convencionais da Linguística, que frequentemente se concentram apenas na estrutura interna dos textos. Conforme propõe Moita Lopes (2006), a análise de textos deve levar em conta a “interação entre linguagem, identidade e poder”, já que essas três dimensões estão interligadas nos discursos. Assim, torna-se claro que os significados textuais são formados em contextos sociais, espelhando e espelhando as hierarquias e as lutas por poder existentes nesses contextos. Essa integração proporciona novas possibilidades de análise crítica para os estudos linguísticos.

Outro aspecto importante nas implicações teóricas é o efeito dessa metodologia na avaliação de discursos digitais. Rajagopalan (2003) ressalta que, em contextos atuais, “os textos se propagam de maneira mais veloz e incerta”, o que reforça a importância de entender a pragmática das interações digitais.

Nos meios digitais, os textos são constantemente modificados e reescritos pelos usuários, e o seu sentido é sempre negociado em tempo real. Moita Lopes (2006) corrobora essa concepção ao propor que a análise discursiva precisa “atender às condições emergentes da comunicação”, particularmente nas práticas comunicativas que envolvem tecnologias emergentes e plataformas digitais, onde os contextos se alteram com rapidez.

Em última análise, essas teorias também trazem contribuições significativas para o ensino de idiomas. Rajagopalan (2003) destaca que, ao ensinar textos, “não podemos desconsiderar os aspectos socioculturais que envolvem a criação e interpretação dos enunciados”. Isso requer uma abordagem pedagógica que estimule a consciência crítica dos estudantes em relação ao contexto social. Moita Lopes (2006) reforça essa perspectiva ao declarar que o ensino de idiomas deve incentivar “a habilidade de gerenciar as diversas maneiras de produzir significados em um mundo globalizado”. Assim, as consequências dessas teorias destacam a importância de um ensino de idiomas que ultrapasse a gramática e incentive os estudantes a interpretar criticamente os textos e as práticas discursivas.

## **CONCLUSÃO**

A conexão entre Linguística Textual e Pragmática é fundamental para entender a linguagem utilizada. Kanavillil Rajagopalan e Luiz Paulo da Moita Lopes demonstram que a interpretação do texto não pode ser feita de forma isolada, sem considerar os contextos e interações que o constituem. A noção de “pretexto” proposta por Rajagopalan oferece novos horizontes para a análise de textos, valorizando a fluidez e a condição inacabada dos mesmos.

Ademais, a inclusão da Pragmática na avaliação textual amplia os limites da Linguística Textual, levando em conta as intenções comunicativas dos interlocutores e as circunstâncias sociais onde os discursos são criados e compreendidos. Este método possibilita uma análise mais aprofundada dos textos, ultrapassando as estruturas linguísticas e alcançando as intenções e relações de poder implícitas. Portanto, a Pragmática não só complementa, como também é essencial para uma avaliação crítica e integral dos textos.

Os trabalhos de Rajagopalan e Moita Lopes enfatizam que a linguagem nunca é imparcial ou autônoma. Ela se molda constantemente por elementos contextuais, sociais e ideológicos. O conceito de que o texto é dinâmico, conforme proposto por Rajagopalan, e a ênfase dada por Moita Lopes ao papel das identidades discursivas, destacam a relevância de considerar o texto como uma prática social em contínua evolução. Isso sugere que a compreensão do texto é também uma construção social, onde as convicções ideológicas dos interlocutores impactam diretamente na interpretação e na criação de significados.

Assim, para os especialistas em linguagem, é claro que a análise linguística não pode ser dissociada da análise social. A linguagem, enquanto fenômeno social, interage continuamente com os vários contextos. Os textos não são elementos estáticos, mas sim dinâmicos, se adaptando e sendo reinterpretados à medida que os contextos e os interlocutores se alteram. Esta visão ressalta a relevância de métodos interdisciplinares, que interagem com campos como a sociolinguística, a análise do discurso e a pragmática, para um entendimento mais completo dos fenômenos linguísticos.

Ao combinar essas duas perspectivas, entendemos que a criação de significados ultrapassa a estrutura do texto e abrange as dinâmicas sociais que influenciam seus criadores e receptores. Esta visão tem implicações significativas para o ensino e aprendizado de idiomas, particularmente levando em conta que os estudantes precisam ser treinados para interpretar textos não apenas em sua literalidade, mas também em suas sutilezas sociais, culturais e ideológicas. Portanto, as práticas de ensino devem considerar essa natureza multifacetada da linguagem.

Em última análise, a fusão entre Linguística Textual e Pragmática expande a perspectiva de análise textual, evidenciando que os significados são constantemente negociados em contextos sociais. A interpretação de um texto requer a avaliação das práticas discursivas e dos pretextos nos quais ele se encontra, demonstrando a complexidade da interação entre texto e contexto. Portanto, a análise desses dois campos se torna crucial para os estudos linguísticos atuais, ao evidenciar que a linguagem, longe de ser imutável, é um processo constante de interação social e construção de significados.

## REFERÊNCIAS

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Linguística Textual e Pragmática**: Texto, contexto e pretexto. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (org.). *Linguística textual: retrospectiva e perspectivas*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 29-47.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de Identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

## CAPÍTULO 20

# TECNOLOGIA ASSISTIVA E DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Telmo Rosa Nogueira

### INTRODUÇÃO

Investigar a convergência entre TA e DUA é relevante porque ambas as abordagens, quando combinadas, potencializam a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos. O objetivo é analisar de que modo a integração entre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal da Aprendizagem pode fortalecer práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação básica.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, conduzida em uma única etapa: revisão integrativa da literatura nacional e internacional publicada entre 2013 e 2025, utilizando bases como SciELO, ERIC e Scopus, a fim de sintetizar evidências sobre TA, DUA e educação inclusiva; espera-se, com isso, construir um quadro analítico que evidencie potencialidades, limites e condições necessárias para que a TA e o DUA se consolidem como caminhos complementares rumo à educação inclusiva.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### Educação inclusiva e o direito à aprendizagem

A educação inclusiva parte do reconhecimento da diversidade humana como um valor social e ético. No Brasil, tal perspectiva é respaldada por marcos legais – a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Res. CNE/CEB 4/2009) – que estabelecem a escola comum como espaço de todos.

Esses documentos convergem com acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), ao defenderem práticas pedagógicas que removam barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem. Sob essa ótica, a inclusão não se reduz à matrícula, mas implica garantir recursos, estratégias didáticas e formação docente que possibilitem trajetórias escolares de sucesso para cada estudante.

## **Tecnologia assistiva: conceitos, categorias e desafios**

Tecnologia Assistiva (TA) é o conjunto de recursos (produtos, equipamentos, softwares, mobiliário adaptado) e serviços (consultoria, manutenção, capacitação) que ampliam autonomia e participação de pessoas com deficiência em diferentes contextos (CALHEIROS; MENDES; LOURENÇO, 2018, p. 231). Para além de caracterizar a TA como um mero aparato técnico, autores apontam a necessidade de compreendê-la como direito social e instrumento de equidade.

“A tecnologia assistiva, entendida como área do conhecimento, recurso ou serviço, tem por finalidade promover a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social das pessoas com deficiência. Na escola, mais do que possibilitar o acesso ao currículo, deve ser compreendida como um direito, articulado a políticas públicas eficazes e à formação contínua dos profissionais envolvidos.”

Essa compreensão amplia o debate para além do aparato físico, revelando três desafios centrais: Imprecisão conceitual e ausência de padronização terminológica; Dificuldade de acesso por custos elevados e logística de distribuição; Carência de formação especializada que viabilize o uso pedagógico dos recursos (BIAZUS; RIEDER, 2019).

## **Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)**

O Desenho Universal da Aprendizagem é um quadro teórico proposto pelo Center for Applied Special Technology (CAST) que orienta o planejamento de ambientes educativos flexíveis, oferecendo múltiplos meios de engajamento, representação e expressão (CAST, 2018).

As Diretrizes DUA 3.0 (CAST, 2024) reforçam que barreiras à aprendizagem não residem no aluno, mas no próprio desenho curricular, e enfatizam a

necessidade de enfrentar vieses sistêmicos e exclusões históricas. Ao antecipar a variabilidade dos estudantes — linguística, cultural, sensorial, cognitiva ou socioemocional — o DUA minimiza a necessidade de adaptações pontuais e favorece a aprendizagem colaborativa. Meyer, Rose e Gordon (2014) enfatizam que o DUA não prescreve “receitas”, mas encoraja o docente a diversificar estratégias, recursos e formas de avaliação, tornando o currículo mais responsivo às diferenças.

## **Planejamento pedagógico inclusivo: integração entre TA e DUA**

A convergência entre TA e DUA desloca o foco de intervenções reparadoras para práticas proativamente acessíveis. No plano macro, essa integração ocorre quando o currículo é desenvolvido já prevendo rotas alternativas de aprendizagem (DUA) e prevê dispositivos específicos (TA) para demandas que persistirem. No plano micro, manifesta-se em planos de aula que definem objetivos claros e acessíveis, mapeando possíveis barreiras; Selecionam recursos de TA alinhados às Diretrizes DUA (ex.: softwares leitores de tela concomitantes a textos em múltiplos formatos); Oferecem avaliação diversificada, permitindo que o estudante demonstre seu conhecimento por diferentes meios. Tal sinergia exige que o professor articule conhecimentos pedagógicos e tecnológicos, superando a lógica de “adaptar depois” (MANZINI, 2013).

## **Formação de professores e desenvolvimento profissional**

Pesquisas apontam a formação docente como variável decisiva para o sucesso da inclusão (MANZINI, 2013; BIAZUS; RIEDER, 2019). Estudos qualitativos revelam que muitos educadores não dominam o funcionamento de recursos como softwares de comunicação alternativa ou linhas Braille, o que leva à subutilização dos equipamentos fornecidos às escolas. Programas de formação inicial e continuada devem, portanto, contemplar: conhecimentos técnicos sobre TA (instalação, manutenção, atualização); Princípios do DUA aplicados a planejamento, avaliação e gestão da sala de aula; Práticas reflexivas e colaborativas, como consultoria pedagógica, que integrem teoria e prática no cotidiano escolar.

Um estudo recente sobre formação inicial em TA demonstrou ganhos significativos na autoeficácia docente e na frequência de uso de recursos acessíveis após intervenção de 40 horas (PAIVA et al., 2023), reforçando que o investimento em capacitação gera impactos concretos na aprendizagem dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura converge ao indicar que nenhum recurso tecnológico garante, isoladamente, a inclusão. É a partir de um currículo desenhado para todos (DUA), apoiado por recursos e serviços de TA e por professores bem formados, que se constrói um ambiente escolar capaz de respeitar diferenças e potencializar talentos.

Assim, TA e DUA não devem ser vistas como soluções estanques, mas como elementos interdependentes de um mesmo compromisso ético-pedagógico com a equidade.

## REFERÊNCIAS

BIAZUS, Graziela Ferreira; RIEDER, Carlos Roberto Mello. Uso da tecnologia assistiva na educação inclusiva no ambiente escolar: revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33317>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

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.

CALHEIROS, David dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gersa Ferreira. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 229-244, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X18825>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CAST – **Center for Applied Special Technology**. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udl-guidelines.cast.org>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MANZINI, Eduardo José. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória, v. 19, n. 37, p. 13– 24, jan./jun. 2013.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

PAIVA, Rafaela da Silva *et al.* Formação inicial docente e o uso de tecnologias assistivas: impactos na prática e autoeficácia de professores em formação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, n. 3, p. 479-496, jul./set. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e003001>. Acesso em: 15 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 16 jun. 2025.

## CAPÍTULO 21

# CURRÍCULO EM DISPUTA: UMA LEITURA CRÍTICA DOS PCN E DA BNCC DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Giovanni Rafael Romano Valladão

### INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), promulgada com a redemocratização do país após o fim da ditadura militar (1964-1985), de acordo com Saviani (2019), criou novas esperanças para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, tais esperanças mais tarde foram frustradas pela ofensiva neoconservadora que chegou ao poder a partir da década de 1990. Havia na nova LDB aprovada em 1996 - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – traços destas políticas que acabavam de se tornar hegemônicas naquele período. Por um lado, reconheciam a importância da Educação enquanto, por outro, reduziam investimentos na Educação pública e transferiam a responsabilidade do Estado para as organizações não governamentais e iniciativa privada (SAVIANI, 2019). Algo também não tão animador – sobretudo para o campo progressista da Educação Física – ocorreu no final dos anos 1990 e início dos anos 2000: a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelas razões que expostas a seguir.

Neste contexto, este texto, desdobramento de minha tese de doutorado, tem como objetivos revisitar algumas discussões a respeito das normatizações propostas/impostas pelos PCN, nas décadas de 1990 e 2000, marcando o meu posicionamento, bem como discutir as polêmicas envolvendo a aprovação da BNCC, com foco específico na Educação Física Escolar. Também buscou-se apresentar/problematizar um breve panorama histórico da gênese da BNCC, assim como as alterações propostas por suas versões (BRASIL, 2015; 2016a; 2017a; 2018) e alguns dos seus impactos para a Educação Física Escolar.

## A REASCENSÃO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

É preciso ser dito, inicialmente, que de acordo com Saviani (2019) os PCN eram parte de estratégias de reformas políticas pontuais, tópicas, localizadas, que seriam mais fáceis de serem aprovadas, esquivando-se das pressões e resistências oposicionistas. Além de seu caráter ambíguo que oscilava entre uma adoção obrigatória ou apenas como uma referência para Estados, Municípios e suas escolas criarem seus próprios currículos.

As políticas de currículo, de acordo com Lopes e Macedo (2011), dão uma guinada ao espectro político da direita, na década de 1980, em diversos países do mundo, quando se iniciam as tentativas de centralizações dos sistemas educacionais e estabelecimentos de currículos nacionais, distribuição de livros didáticos, implantação de processos avaliativos institucionais de alunos e docentes. Tais perspectivas viriam motivar o governo brasileiro, na década de 1990, a importar essas políticas curriculares que mais tarde seriam materializadas nos PCN (MOREIRA, 1996). Os discursos contidos nos PCN, a respeito da promoção de uma Educação de qualidade, eram próprios de uma proposta neoliberal (assim como na BNCC) do governo FHC.

O neoliberalismo, em síntese, pode ser caracterizado pela busca de um mercado livre e condutor das interações sociais, desregulamentação da atividade econômica, redução dos benefícios sociais, políticas de privatizações e, no campo educacional, pela defesa de uma escola como instrumento de controle social, valorização da produtividade, resultados, padrões, indicadores e medidas (MOREIRA, 1997).

Sobre as características do discurso neoliberal nas reformas curriculares, com base em Taubman (2009), Novaes *et al.* (2021, p. 8-9) defendem que é justamente a presença das ciências da psicologia que concebem o ensino como um conjunto de práticas objetivas ou técnicas capazes de garantir o aprendizado. De acordo com os autores, tal discurso busca alinhar, centralizar e normatizar as políticas curriculares nacionais oficiais aos interesses do mercado, com o objetivo de transferir os valores econômicos, como competitividade e eficiência à educação. Lopes e Macedo (2011) também trazem esclarecimentos adicionais, a este respeito:

[...] as perspectivas neoliberais sustentam discursos em torno da necessidade de novas e eficientes formas de gerenciamento das escolas, políticas de responsabilização de professores pelos resultados dos alunos e introdução nas escolas de disposições e interesses do mercado. Em países com sistema educacional centralizado como Inglaterra e Nova Zelândia, essas características se evidenciam diretamente nas propostas de currículo nacional. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 239)

Havia, segundo Moreira (1996), na década de 1980 uma tendência de implantação de um currículo nacional em países como Espanha, Estados Unidos e Inglaterra com perspectivas de homogeneização da cultura. Tais perspectivas viriam motivar o governo brasileiro, na década de 1990, a importar essas políticas curriculares que mais tarde seriam materializadas nos PCN (MOREIRA, 1996). Moreira (1996) prossegue em seu texto denunciando que os PCN foram elaborados por uma equipe de professores, selecionada pelo Ministério da Educação (MEC), da Escola da Vila, localizada em São Paulo, e que não houve a participação de nenhum professor universitário se quer. Os professores desta escola foram os responsáveis pela elaboração dos conteúdos mínimos, deixando de considerar as experiências de tantos outros professores dos demais Estados do país.

As instituições científicas e universidades foram sumariamente excluídas do processo de elaboração e o Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que, segundo o autor, já vinha há tanto tempo discutindo a questão, não foi consultado em nenhum momento (MOREIRA, 1996). Segundo Moreira (1996) não houve ainda, por parte do MEC, um convite para os encontros de discussão dos PCN, ocorridos em Brasília e São Paulo, aos teóricos que vinham criticando e apontando restrições e equívocos dos currículos nacionais dos outros países.

Os PCN também acabam por sugerir certo assimilacionismo ao defender que todas as culturas devem se integrar a uma cultura hegemônica. Pretende-se, de acordo com Moreira (1996), um foco no comum, no essencial a todos em um cultivo de conhecimentos e valores, supostamente, úteis para todos e que, para o autor, acabam por reforçar e acentuar o processo de reprodução das desigual-

dades sociais. Essas valorizações iriam, portanto, negligenciar as questões de ideologia e poder, além de neutralizar possíveis tentativas de atender às especificidades locais, diversificar a cultura escolar e dialetizar diferentes leituras de mundo que os diferentes grupos elaboram (GARCIA, 1995 apud MOREIRA, 1996, p. 20). E questiona:

Veja-se a ambigüidade: há valores culturais que “nos são próprios”, há conteúdos essenciais que devem ser ensinados em todas as escolas, apesar do reconhecimento da diversidade cultural que marca o país. Pergunto: a que grupos tais valores são próprios? trata-se de reforçar valores já existentes ou de promover a construção de valores comuns? que critérios norteiam de fato a escolha do que deve ser preservado ou construído? como determinar a essencialidade e a relevância de alguns conteúdos? de quem são eles? a quem sua inclusão no currículo deverá favorecer? que se entende por desenvolvimento do aluno? e da sociedade? Questões, enfim, levantadas há mais de duas décadas pelos autores da sociologia do currículo e que se encontram ausentes do documento. (MOREIRA, 1996, p. 19)

Outra questão que chama a atenção é o fato de os PCN estarem permeados hegemonicamente pelo construtivismo, tendo o espanhol César Coll como consultor de sua elaboração na época (MOREIRA, 1996; 1997). Castellani Filho (1998) também critica e denuncia que os PCN de Educação Física estavam limitados apenas a um referencial, o construtivismo piagetiano respingado de nuances sociointeracionistas vigotskianas que lhe reveste de um charmoso ecletismo (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 23). Moreira (1997) em outro texto associa os PCN a um caráter psicologizante e a uma perspectiva tradicional de currículo muito inspirada nas obras de Ralph Tyler. Dentro de tal perspectiva o currículo acaba sendo visto como elemento neutro de transmissão cultural, despido de seus aspectos ideológicos e políticos (MOREIRA, 1997). Não há embates, conflitos ou discussões, pois os conhecimentos são reduzidos à transmissibilidade que deve ocorrer na escola, sem que sejam problematizados. As reflexões de César Coll estariam, de acordo com Moreira (1997), repletas das influências de Tyler em seus objetivos educacionais, ensino eficaz, avaliação das experiências de aprendizagem e na preocupação do como fazer.

A perspectiva de psicologização de César Coll, que inspirou a elaboração dos PCN no Brasil, define a identidade dos alunos praticamente por códigos

psicológicos e parece saber o que são as crianças e adolescentes. Neste contexto pensa-se que para educar basta adaptar objetivos e conteúdos aos níveis de desenvolvimento do aluno (MOREIRA, 1997). O problema dessa perspectiva, além de seu caráter conservador, é que exclui a possibilidade de uma postura crítica sobre os conhecimentos, valores e relações sociais dominantes.

Algo não muito diferente ocorreu com os PCN de Educação Física de 2000 (BRASIL, 2000). Seus autores tentaram reificar e se apropriar da noção de cultura corporal, que foi forjada na teoria crítica, por autores progressistas, marxistas e neomarxistas, através de um reducionismo próprio da ideologia conservadora. Na primeira parte do documento, em seu primeiro capítulo, há duas sessões que tratam diretamente da cultura corporal: *A Educação Física como cultura corporal* e *Cultura corporal e cidadania* (BRASIL, 2000). Reproduzo e analiso alguns trechos a seguir:

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões militares, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal. Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica. (BRASIL, 2000, p. 23)

Neste trecho os autores dos PCN de Educação Física (BRASIL, 2000) buscam estabelecer o conceito de cultura e cultura corporal, com definições genéricas, ignorando a vasta literatura e discussões previamente promovidas por diversos autores. E prosseguem mais adiante:

É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um **estilo pessoal** de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente. (BRASIL, 2000, p. 24, grifo nosso)

Este estilo pessoal é definido no próprio documento como formas de afetos, sentimentos, sensações e relações interpessoais dos alunos que deveriam se integrar à aprendizagem pela prática da cultura corporal (BRASIL, 2000). É evidente a tentativa de ressignificar a noção de cultura corporal, vinculando-a a uma tendência psicologizante e, conseqüentemente, isenta das críticas políticas que vinham sendo feitas desde a década de 1980. No fragmento seguinte as ideias liberais, contidas nos PCN saltam aos olhos:

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como **direito de todos o acesso a eles**. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de **valores e princípios democráticos**. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque. (BRASIL, 2000, p. 24, grifo nosso).

Além de não poder deixar de notar o fato de que os autores consideram os conteúdos da cultura corporal como produtos, podemos observar no excerto a velha falácia dos direitos iguais para todos e a promoção dos princípios democráticos. Convém questionar como esta democracia idealizada se dará quando, por exemplo, somente as escolas particulares mais abastadas contam com piscinas para as suas aulas de natação? Quantas escolas públicas possuem quadras de tênis ou equipamentos esportivos de alto custo, como os da esgrima?

Me surpreende ver autoras como Suraya Darido - que até os dias atuais tem algumas de suas obras como referências para editais de concursos em Educação Física - tentar defender, em Darido *et al.* (2001) e Darido e Sanches Neto (2005), os PCN de Educação Física como um grande avanço para o campo. Darido *et al.* (2001) se esforçam para tentar justificar o enfoque psicologizante afirmando que as críticas de Moreira (1996) foram feitas superficialmente.

Baseados em tal enfoque, defendem que há no documento uma preocupação com a formação de cidadãos críticos e abordam os temas emergentes da sociedade global e brasileira (DARIDO *et al.*, 2001, p. 29). Que estes deveriam auxiliar o professor de Educação Física a integrar os alunos à cultura corporal, pelo princípio da inclusão, problematizando-a criticamente por meio das vivên-

cias de seus conteúdos (DARIDO; SANCHES NETO, 2005). O que os autores (e os PCN) não explicam é como formar cidadãos com consciência crítica sem consciência de classe ou como democratizar a cultura corporal em um país tão desigual como o Brasil. Os autores também depositaram suas esperanças na resolução dos problemas educacionais por intermédio dos PCN, defendendo sua implementação com mais rigor.

[...] parece uma tentativa tímida de suprir algumas necessidades objetivas para a implementação da proposta, como a preparação dos professores. Esperamos que não seja também uma tentativa tardia, pois alguns problemas educacionais brasileiros parecem já ser estruturais e cada vez menos passíveis de interferências sistemáticas a médio prazo. (DARIDO *et al.*, 2001, p. 30)

Passados mais de vinte anos da publicação dos PCN e do texto de Darido *et al.* (2001) e, considerando os recorrentes resultados negativos da Educação brasileira nas avaliações de aprendizagem (e seus métodos extremamente questionáveis), tão aclamadas pelo pensamento neoliberal - como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras -, percebemos quão ingênuas eram essas aspirações dos autores. Não estou defendendo o uso dessas avaliações, ao contrário, penso que elas nem sequer deveriam existir. Mas é interessante observar as contradições de um documento concebido por um viés neoliberal, com a promessa de melhorar a qualidade da Educação, não conseguir impactar de forma significativa indicadores de testagem promovidos por corporações empresariais<sup>1</sup>.

Outro fator que também surpreende é o de não vermos nas referências dos PCN de Educação Física (BRASIL, 2000) obras clássicas como o Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992) ou a de Valter Bracht que inaugurou o uso do termo cultura corporal tão caro ao campo (BRACHT, 1989). Neste texto, Bracht (1989) denunciou a subjugação da Educação Física às instituições militares, sob a perspectiva da aptidão e do adestramento físico.

---

<sup>1</sup> Não pretendo aprofundar uma discussão sobre essas sistematizações de testagens externas e padronizadas da Educação Nacional. Para tal, penso que o texto de Susana Schneid Scherer cumpre bem este papel: SCHERER, Susana Schneid. Capitalismo e a Estratégia das Avaliações Escolares Externas. *Anais do II Congresso Nacional De Educação - CONEDU*, 14 a 17 de outubro, Campina Grande, PB, 2015.

No entanto, foi no artigo científico “*A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista*” que, com este título provocador, Bracht (1986) fez duras críticas à visão “biológica” de Educação Física que tinha como foco melhorar a aptidão física e a uma segunda “bio-psicológica” que também pretendia o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, emocional, atuando nos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo (BRACHT, 1986). Um leigo talvez pudesse questionar: qual seria o problema em se buscar uma melhora na aptidão física, se tornar mais inteligente e emocionalmente mais seguro, estável? A resposta poderia ser “nenhuma” se ignorássemos completamente o contexto histórico em que o Brasil e a Educação brasileira estavam passando no período ditatorial. Bracht (1986) esclarece que há época a Educação Física não estava preocupada com o papel que lhe fora atribuído, na sua prática social, ao contrário, seguia mergulhada em visões a-históricas e a- críticas.

Posteriormente a Valter Bracht em 1992, um grupo de seis intelectuais da Educação Física (composto também por Bracht) lança a obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, historicamente conhecida como o Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992). Para o Coletivo, a noção de historicidade é fundamental para a prática pedagógica da Educação Física, na concepção de cultura corporal. O aluno deve ter a clara noção de que o homem não nasceu “pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc” (SOARES *et al.*, 1992, p. 39). Deve compreender que todas essas (e infinitas outras) atividades corporais foram construídas em determinadas épocas da história motivados por necessidades humanas, estímulos e desafios. A cultura corporal em Soares *et al.* (1992) é considerada patrimônio cultural da humanidade, um conhecimento universal, linguagem e saber que deve ser abordada a partir do contexto real de cada escola, cidade, região. Nesse sentido, tais reflexões sobre a cultura corporal, nas aulas de Educação Física, contribuem para o desenvolvimento da identidade de classes dos alunos, que é condição *sine qua non* para construção da consciência de classe. Além de engajá-los na luta organizada para a transformação da sociedade e para conquistar a hegemonia popular.

Na direção oposta, no entanto, as palavras capitalismo e capital nem se quer aparecem nos PCN, assim como não vemos luta de classes, socialismo ou identidade de gênero na versão final da BNCC (BRASIL, 2018).

## ENTRE CONTINUIDADES E RUPTURAS: O RETORNO DO MESMO

O MEC possui um *site* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d.)<sup>2</sup> voltado para a divulgação e promoção da BNCC, onde é possível navegar por ela de forma interativa, baixá-la em arquivo pdf, entre outras funcionalidades. O *site* ainda possui uma opção de acessar um Histórico da BNCC constando uma linha do tempo, na qual são listados documentos e fatos que seriam marcos para a elaboração da BNCC. De acordo com o mesmo *site* as origens da BNCC estariam na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210 e parágrafos seguintes:

Art. 210. Serão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, n.p., grifo nosso)

Não há nenhuma menção a uma BNCC e sim a conteúdos mínimos e a uma formação básica comum. O que vemos mais adiante no texto constitucional é que O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988, n.p.), que o ensino religioso será facultativo e que o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa e às comunidades indígenas sua língua materna (BRASIL, 1988). O que veio a partir daí foi resultado de disputas políticas por hegemonia do que ensinar em detrimento do que deveria ser excluído do currículo. Considero esta atribuição da origem da BNCC ao texto da Constituição mera falácia do discurso de autoridade.

Oito anos depois a LDB de 1996, segundo o *site* do MEC, vai reforçar essa ideia em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter **uma base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, n.p., grifo nosso)

---

2 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base [site]. s.d. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

Entre outros “marcos”, ressaltam a consolidação dos PCN, entre os anos de 1997 e 2000, como referenciais de qualidade para a Educação, nos quais já previam o desenvolvimento de competências e habilidades através de uma proposta normativa, reforçando a necessidade de um currículo mínimo para todas as escolas do Brasil. É interessante observar as intertextualidades explícitas, entre as versões dos PCN e da BNCC, que Fairclough (2001) em Bakhtin, define como o “modo como os textos e os enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles estão ‘respondendo’ e por textos subsequentes que eles ‘antecipam’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 134). Penso que com os textos dos documentos oficiais não é diferente.

Também é ressaltada a importância da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 e 2014, que defendeu a criação da BNCC e no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), a necessidade de melhorar o ensino através de uma BNCC.

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular** do ensino fundamental; [...] 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular** do ensino médio; [...]

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; [...] 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a **base nacional comum dos currículos** da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; (BRASIL, 2014, n.p., grifo nosso)

Nos anos seguintes ao de 2014, Destro (2019) resume como se deu o processo de elaboração/aprovação da BNCC:

[...] escrita e apresentação da 1ª versão; a consulta pública ao documento da 1ª versão (de outubro de 2015 à março de 2016) e os pareceres críticos emitidos por professores especialistas dos diferentes componentes curriculares; a apre-

sentação da 2ª versão; os 27 seminários estaduais (entre os meses de junho à agosto de 2016); a apresentação da 3ª versão e as discussões promovidas entre professores, especialistas e associações científicas (entre os meses de janeiro à março de 2017); a apresentação da BNCC ao CNE e sua homologação pelo MEC, em dezembro de 2017. No entanto, considero como uma 4ª versão da Base, a que está disponibilizada no site atual, juntamente com a do Ensino Médio, que traz em seu texto, algumas modificações se comparada à versão homologada pelo MEC em dezembro de 2017. (DESTRO, 2019, p. 106)

Em seu *site*, o MEC também exalta uma suposta construção democrática afirmando que a primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), contou com 12 milhões de participações dos diversos setores da sociedade e diversos seminários.

A Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. Sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de Consed e Undime. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do MEC com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil contribuições. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d., n.p.)

A este respeito Destro (2019) afirma que se tentou hegemonizar este discurso da construção democrática, participativa e dialógica em várias etapas. A autora, no entanto, esclarece que não foi feito um diagnóstico da Educação básica e que foi considerado somente aquilo que os especialistas de cada disciplina conheciam e propuseram. Lembra que entidades educacionais como a ANPEd ou professores de diferentes realidades escolares, que contestavam a época o discurso do governo federal pró-BNCC, não foram convidados a participar do debate (DESTRO, 2019). Ocasão em que a ANPEd promoveu a campanha contrária à

BNCC “#Aqui já tem currículo: o que criamos na escola...” apresentando críticas à centralidade curricular que estava em construção naquele momento.

Destro (2019) defende que uma maciça participação via *site* não garante uma participação democrática, mas apenas tenta legitimar este discurso, suprimindo conflitos que viriam surgir. Sobre a participação de 12 milhões de pessoas, Destro (2019) citando Cássio (2017), quem analisou os microdados da consulta pública, afirma que este número é claramente inverossímil. O autor obteve tais dados da Secretaria Executiva do MEC, pela Lei de Acesso à Informação, e descobriu que o número de contribuintes foi de 143.928 efetivamente, dos mais de 300 mil cadastros realizados. Afirma ainda que, desta forma, estes 12 milhões citados no *site* não representam de fato 12 milhões de contribuintes (CÁSSIO, 2017 *apud* DESTRO, 2019).

Além disso, os debates que foram propiciados, tanto via *site* do MEC, em menor instância, quanto via seminários estaduais e pareceres críticos, por exemplo, foram questionados por parte da população e de organizações civis e educacionais os quais não visualizaram suas demandas sendo atendidas no processo de constituição da BNCC. (DESTRO, 2019, p. 111)

O que o MEC também omite em seu “marco histórico” do *site* é que no ano de 2016, já no governo ilegítimo de Michel Temer, na segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016a) e através de Medida Provisória (MP) 746/2016 (BRASIL, 2016b), que alterava a LDB de 1996, houve uma tentativa de estender a facultatividade da Educação Física a todo o Ensino Médio: “Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio” (BRASIL, 2016b, n.p.). Esta facultatividade, na prática, daria o golpe final, com que tanto flertaram as várias versões da LDB, excluindo definitivamente a Educação Física do currículo do Ensino Médio, não fosse a grande mobilização e intensos debates do campo contra esta MP.

Entre tantas manifestações da categoria, destaco a carta aberta do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)<sup>3</sup>, renomada instituição científica criada em 1978 ligada à área de Educação Física, com duras críticas à referida MP. O CBCE realizou na Universidade de Brasília (UnB) o Fórum em defesa

<sup>3</sup> Sobre o CBCE ver: <https://www.cbce.org.br/>.

da Educação Física contra a MP 746/2016, em 27 de outubro de 2016, junto à comunidade acadêmica. Após o encerramento foi entregue a “*Carta aberta do Fórum em defesa da Educação Física ao Congresso Nacional Brasileiro*” ao deputado federal o Deputado Evandro Roman (PR), a época presidente da subcomissão do desporto da Câmara dos Deputados e membro da Comissão Mista da MP 746/2016 (COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2016).

Os autores do documento alertavam para os riscos das privações dos direitos dos alunos do Ensino Médio à aprendizagem e à experimentação dos esportes, das danças, jogos, brincadeiras escolares e do prazer e diversas possibilidades pedagógicas que estas lhe proporcionam. Além de cercear o protagonismo estudantil em suas comunidades e ao acesso às várias lutas do Brasil e do mundo, aos esportes coletivos, às ginásticas e às práticas corporais de aventura (COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2016). Destacavam ainda a falta de coerência do MEC em não reconhecer os diversos problemas de saúde que a atividade física poderia evitar e denunciavam as contradições pelos altos investimentos realizados na Copa do Mundo de Futebol, Jogos Olímpicos e Paralímpicos, em detrimento da negação da oportunidade das práticas esportivas aos alunos nas escolas do país.

Destro (2019) apresenta o posicionamento contrário, também, do CONFED do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e de diversos autores (BASTOS; SANTOS JÚNIOR; FERREIRA, 2017; BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017; GARIGLIO; ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017; MOLINA NETO *et al.*, 2017 apud DESTRO, 2019) em relação à MP 746/2016. A autora ainda destaca a notoriedade que a discussão ganhou também na mídia em matéria do Jornal da Globo<sup>4</sup> (DESTRO, 2019). Estas pressões e mobilizações fizeram o governo federal recuar e rever a MP 746/2016 retomando a obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Médio.

E em 20 de dezembro de 2017 a versão final da BNCC (BRASIL, 2018) é aprovada com seu lançamento no *site* do MEC em 3 de abril de 2018. No entan-

---

<sup>4</sup>Link da reportagem: <https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2016/09/especialistas-criticam-proposta-que-pode-retirar-educacao-fisica-da-grade.html>

to, ano de 2017 o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b), que contempla o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), já viria instituir ações de aquisição, avaliação e distribuição de livros didáticos e literários baseados na BNCC. Esta vem sendo uma das formas de imposição aos professores (ainda que contrários à BNCC) das escolas públicas municipais, estaduais e federais do Brasil.

## **CONCLUSÃO**

Os estudos das políticas educacionais atuais apresentam grande relevância quando há a defesa de um discurso nacional que, entre outras disputas políticas, busca legitimar a Educação Física Escolar na Educação Básica a partir de diferentes significações, inserindo-a na área de Linguagens. Pensp que tanto nos PCN e BNCC de Educação Física, de inspiração neoliberal, quanto em tantas outras literaturas do campo, como os citados Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992) e Valter Bracht, (BRACHT, 1989; 1986), de vertente progressista, a noção de Educação Física Escolar se faz presente para além dessa semiose.

Concluo e defendo que nos textos dos PCN há a utilização de uma noção “psicologizante” - e equivocada por ser a visão predominantemente defendida no documento - de conteúdos que os alunos devem aprender passivamente e de forma acrítica nas aulas de Educação Física. Que a versão final da BNCC caminha nesta mesma direção, em suas intertextualidades com os PCN, seguindo marchas autoritárias semelhantes em sua gênese, aprovação e implementação/imposição. Defendo ainda que este exercício de reflexão seja importante para auxiliar-nos na compreensão dos rumos que a BNCC pretende dar à noção de Educação Física Escolar. Neste sentido, enfatizo a importância, a potência e o caráter de resistência que a cultura corporal tem para a luta política, para as disputas discursivas, contra hegemônicas, não só para a Educação Física Escolar, mas para o campo da Educação e para toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986. Disponível em: <https://sitealanrocha.files.wordpress.com/2009/07/a-crianca-que-pratica-esporte.pdf>

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*. Maringá, v. 1, n. 2, p. 2-19, 1989. Disponível em: <https://ojs.uem.br/ojs/index.php/reveducfis/article/view/4081>

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria Executiva. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria Executiva. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria Executiva. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria Executiva. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016b.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**: Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017b.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Carta aberta do Fórum em defesa da Educação Física ao Congresso Nacional Brasileiro. **CBCE**, 27 out. 2016. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/noticia/carta-aberta-do-forum-em-defesa-da-educacao-fisica-entregue-ao-congresso-nacional-brasileiro>

DARIDO, Suraya Cristina; *et al.* A Educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 15, v.1, p. 17-32, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139482>

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O Contexto da Educação Física na Escola. *In*: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DESTRO, Denise de Souza. *Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular*. 2019. 288 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base [site]. s.d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 93-107, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n100/n100a06.pdf>

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71637>

NOVAES, Renato Cavalcanti; TRIANI, Felipe da Silva; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Educação Física Escolar S.A.: mudanças e subjetividades na norma corporativa. **Educação & Soiedade**, Campinas, v. 42, n. e233849, p. 1-19, 2021. doi: <https://doi.org/10.1590/ES.233849>

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB** [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SOARES, Carmem Lúcia; *et al.* (Coletivo de Autores). **Metodologia de Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

## CAPÍTULO 22

# ENSINAR LÍNGUA ADICIONAL – (RE)PENSANDO CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM A PARTIR DE ESTUDOS A STAATS; CHOMSKY; NEWMAN; HOLZMAN; VYGOTSKY E STETSENKO; ARIEVITCH<sup>1</sup>

Naura Letícia Nascimento Coelho

Como professora de Língua Espanhola e de Língua Inglesa como Línguas Adicionais (ELA), (ILA), há 15 anos, no contexto escolar da esfera pública, sempre me questioneei sobre como ajustar minhas práticas de ensino às necessidades dos meus alunos. Qual seria a melhor abordagem? O melhor material? Como tornar o ensino de uma Língua Adicional mais engajador?

A partir desses questionamentos e ao realizar as leituras propostas na disciplina de Concepções de Ensino e de Aprendizagem, pelo Programa de Pós-Graduação a nível de Doutorado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), passei a (re)pensar minhas ações em sala de aula, as perspectivas de aprendizagem que orientam as atividades propostas e refletir sobre os materiais didáticos que estava oferecendo aos estudantes de ELA e ILA.

Dito isso, considero relevante salientar que nosso contexto atual está permeado por inúmeras informações, que podem ser geradas por diferentes fontes, as quais nossos alunos possuem acesso a partir de um *smartphone*, o que torna essa discussão ainda mais relevante, pois é preciso, que, nós, professores, passemos a nos questionar sobre nossas aulas, conteúdos, abordagem e materiais. O interessante é que, em um contexto como o já supracitado, permeado por inúmeras fontes de informação, temos que relembrar os estudos que são a base de nossas ações e que muitas vezes acabam esquecidos, o que nos mostra que as inúmeras bases de pesquisa as quais temos contato atualmente são subsidiadas por teorias construídas ao longo da nossa história como civilização contemporânea.

---

<sup>1</sup> Escrita resultante dos estudos realizados na disciplina de “Concepções de linguagem, ensino e aprendizagem”, ministrada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luciane Kirchhof Ticks, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria no 1º semestre de 2025.

Assim, na seção 2 (dois) desta escrita, apresento uma breve abordagem sobre as leituras realizadas em minha pós-Graduação, com as quais busco dialogar para, na seção 3 (três) expor minhas considerações finais, seguidas das referências.

## REVISÃO DE LITERATURA

Ao longo do século XX, algumas abordagens buscaram compreender e explicar como os seres humanos desenvolveram a capacidade de utilizar a linguagem. Dito isso, nesta seção, busco realizar um breve relato sobre minha compreensão dos estudos acerca de três perspectivas de aprendizagem, a saber: o behaviorismo (Staats, 1980), o cognitivismo (Chomsky, 2009), e a perspectiva sociocultural (Vigostky, 1984; Newman e Holzman, 1993; e Stetsenko; Arievitch, 2002), os quais, acredito que ao relacionar com minha atuação como professora de ELA e ILA, poderão auxiliar a compreender e a repensar minha abordagem em sala de aula.

Do exposto, considero relevante começar minha discussão com Staats (1980), pesquisador que realizou uma releitura do Behaviorismo, na qual compreendeu que a aprendizagem ocorre por meio de reforços e associações entre estímulos e destacou a dimensão social da aquisição da linguagem. É importante salientar que as ideias desse pesquisador não estão de acordo as de Skinner (1971), as quais ele faz uma crítica e afirma que:

Uma concepção do homem não pode ser derivada apenas dos princípios obtidos em laboratório com animais e extrapolados - como faz Skinner - para explicar o mais complexo dos seus comportamentos e suas características culturais. É necessário um nível de concepção que trate da personalidade do homem, de seus sentimentos, seus projetos, suas resoluções e intenções e do papel que estas coisas exercem no seu comportamento. É necessário combinar uma compreensão dos princípios de como o homem adquire seu comportamento com o conhecimento do que ele adquire e de como esta aquisição exerce um papel causativo no seu comportamento posterior. O behaviorismo radical de Skinner somente pode ser criticado quando comparado com uma abordagem mais complexa, como será aqui ilustrado. (Staats, 1972, p. 103)<sup>2</sup>

---

2 Conferência proferida por Staats, como convidado especial da American Psychological Association na Reunião Anual de 1972 – (Tradução de Antônio Ribeiro de Almeida, Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto).

Posso inferir das ideias supracitadas e da leitura atenta a tradução da conferência proferida por Staats (1972), que ademais da crítica aos experimentos de Skinner (1971), o pesquisador propõe um Behaviorismo que não pode limitar-se apenas ao condicionamento operante baseado em experiências com animais, mas nas potencialidades de aprendizagem do indivíduo, em seus interesses, criatividade, intencionalidade e autonomia de escolha.

De uma breve apresentação da perspectiva Behaviorista de aprendizagem social de Staats, parto para a concepção de aprendizagem cognitivista que se opõe ao Behaviorismo. Nesta percepção, as relações entre o conhecimento, a memória e a estrutura mental têm destaque. Nesse sentido, “os processos mentais e a mente são reabilitados como objetos de investigação, e seu estudo tornou-se o objeto fundamental dessa nova ciência” (Koch & Cunha-Lima, 2004, p. 250).

Considero importante destacar que dentro da concepção supracitada, inserem-se as pesquisas realizadas por Chomsky (2009), que trata de uma perspectiva “Biolinguística”, em que a “faculdade da linguagem” está vinculada a um “órgão” (Chomsky, 1997, p. 02): “Um órgão é um subsistema que é parte de uma estrutura complexa” (1997, p.02). Compreendo, assim, que, para este pesquisador, o comportamento, que para os Behavioristas era o destaque de suas pesquisas, é considerado como resultado das interpretações das experiências (2009, p.314). Cabe, ainda, destacar que para Lyons (1997, p. 225): “Chomsky defende a relação entre linguagem e pensamento, afirmando que a primeira serve de expressão para o segundo”.

Nesse sentido, compreendo que a perspectiva de Chomsky (1997), conhecida como “Gerativismo”, admite que o ser humano pode criar uma infinita combinação de frases a partir de uma finita base de elementos, ação que é possível, devido às experiências vivenciadas e interpretadas pelos seres humanos e que são expressas, portanto, pela linguagem. De certa maneira, penso que as aulas de línguas adicionais podem ajudar a compreender o raciocínio de Chomsky (1997) e corroborar ou não com suas afirmações.

Como professora de ELA e ILA, ao analisar minhas ações no contexto da sala de aula, o que faço é justamente proporcionar a experiência aos meus alunos com o novo vocabulário, o que lhes permitirá realizar novas combinações, porém acredito que após aprenderem o vocabulário da língua adicional, é preciso

ocorrer a interação, a troca de informações e conhecimento para que eles possam internalizar as novas palavras.

Diante das considerações supracitadas, considero relevante abordar minha compreensão referente à leitura da perspectiva sociocultural, com base nos estudos de Vygotsky (1984). Pesquisadores como Newman e Holzman (1993) retomam o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1984), e afirmam ser por meio das interações colaborativas que a aprendizagem ocorre. Cabe assim lembrar o conceito de ZDP para (Vygotsky, 1984):

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário (Vygotsky, 1984, p. 97).

Assim, posso inferir que no ensino de uma ELA ou ILA, as trocas que podem vir a ocorrer em sala de aula, podem ser, além de enriquecedoras, também fonte para o aperfeiçoamento da aprendizagem e do amadurecimento em relação ao novo vocabulário da língua adicional. Ao compreender o ensino de uma segunda língua por esta perspectiva, as atividades contextualizadas como os debates, as produções textuais e os projetos, tornam-se mais relevantes para os estudantes, que passam a perceber o novo vocabulário a partir do contexto onde estão inseridos e sua verdadeira relevância no contexto de aprendizagem. Para corroborar minha afirmação, penso ser relevante destacar Vygotsky (1995): “Ao interagirmos com o outro, internalizamos atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas” (Vygotsky, 1995, p. 150-151).

Diante do exposto e em busca de estudos que pudessem tratar sobre as concepções já descritas e relacioná-las ao ensino de línguas adicionais, considerei realizar uma busca, inicialmente, a base de dados *Google Acadêmico*, com a intenção de encontrar estudos os quais pudessem complementar minhas considerações. Inicialmente utilizei a *String*: “Concepções behavioristas e o ensino de línguas adicionais”, com a qual obtive 5530 resultados<sup>3</sup> para os quais estipulei o critério de período de publicação entre os anos de 2020 a 2024, o que resultou em 1500 resultados<sup>4</sup>.

---

3 <https://11nk.dev/cCamW1https://acesse.one/73ref>

4 <https://acesse.one/73ref>

Com a intenção de um maior refinamento da busca, estipulei o período de 2022 a 2024 e selecionei apenas artigos de revisão o que gerou um total de 11 (onze) resultados<sup>5</sup>, para os quais realizei a leitura atenta de todos os títulos e resumos e selecionei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Izquierdo (2023), estudo que auxiliou a compreender melhor a concepção Behaviorista para o ensino de ELA e ILA, apesar de tratar especificamente do ensino de ILA.

O TCC supracitado considera que: “Em relação à aquisição de segunda língua, a teoria Behaviorista destaca a necessidade de exposição à língua-alvo, bem como a importância de atividades que promovam a prática e a interação com os falantes nativos da língua” (Izquierdo, 2023, p.21) e lembra:

“A teoria behaviorista sofreu algumas críticas. Uma delas é a de Chomsky, em 1959, concordando que as crianças adquirem conhecimento através da observação, tanto conhecimentos verbais como não-verbais, mas afirma não ser necessário reforçar os conhecimentos permanentemente, afinal, olhando televisão e praticando o hábito da leitura, é possível aprender muito também. (Izquierdo, 2023, p.21)

Depreendo, assim, que ao encontro do que expõe Izquierdo (2023), ao ensinar ELA e ILA, mantenho muitos comportamentos behavioristas, mas não apenas isso, entendo que meus alunos estão envolvidos por uma cultura em que a informação não está, apenas, na sala de aula, mas muito além dela e que é preciso considerar a complementação e mediação do que será experienciado em seu contexto social. A partir dessa constatação, considereei realizar uma segunda busca na base de dados já supracitada, com a seguinte *String*: “Concepção sociocultural e o ensino de línguas adicionais”. É importante destacar que empreendi os mesmos critérios estipulados na primeira busca e com isso, encontrei 56 resultados<sup>6</sup>, dos quais efetuei a leitura de todos os títulos e constatei tratar-se de pesquisas referentes a outras áreas como Biologia, Matemática e Nanotecnologia.

Da busca supracitada, foi possível considerar para a discussão empreendida neste ensaio, o estudo de Bocorny; Welp (2021) que aborda o ensino de Inglês por meio de tarefas pedagógicas, no qual considera a teoria sociocultural

---

5 <https://abrir.link/nOCYP> 7<https://abrir.link/Sfvwq>

6 <https://abrir.link/Sfvwq>

de Vygotsky (1998), a qual utiliza para justificar a importância da interação para a aprendizagem da língua:

As práticas de letramento no ensino de línguas, sobretudo no ensino de línguas para fins acadêmicos, podem ser abordadas à luz da teoria sociocultural de Vygotsky (1998) e à noção de “andaime” (Bocorny; Welp, 2021, p. 08)

Os pesquisadores explicam sua compreensão por “andaime”, como uma maneira do aprendiz mais experiente possibilitar a que outro parceiro consiga compreender as novas informações, no caso específico da língua adicional, o novo vocabulário. Porém, Bocorny e Welp (2021) destacam que a interação não deve ser mantida a todo momento, justamente para que todos possam desenvolver autonomia suficiente para sua aprendizagem.

Do exposto, acredito que por muitas vezes utilizo o “andaime” em minhas aulas, ao solicitar trabalhos em grupo e discussões em roda, penso que o estudante que compreendeu melhor o conteúdo está auxiliando aquele que ainda necessita de amadurecimento do novo vocabulário.

Por fim, em busca de estudos, com os quais pudesse dialogar sobre o cognitivismo, realizei uma terceira busca utilizando a *String*: “Concepções cognitivistas e ensino de línguas”, utilizei os mesmos critérios das buscas anteriores, com a qual obtive 27 resultados<sup>7</sup>, dentre os quais, após ler atentamente a todos os títulos, não encontrei publicações que abordassem o cognitivismo, especificamente, para o ensino de línguas. Considerei, portanto modificar o período especificado entre 2022 a 2024 para 2020 a 2024, com o qual encontrei 45 resultados<sup>8</sup>, dos quais, selecionei o estudo de Lessa e Soares (2021). Logo, considero relevante salientar que esses pesquisadores abordam o ensino de gramática na escola e seus desafios principais na perspectiva da metacognição. Ademais buscam delimitar os processos cognitivos envolvidos nas práticas pedagógicas de ensino de língua e afirmam:

Revela-se, portanto, de suma importância, que o professor revise constantemente sua prática pedagógica de forma a: (i) tornar as formas da linguagem opacas, ou seja, distanciar o falante de seu uso da linguagem como transmissão de conteúdo para que leve a atenção a esses processos cognitivos e exercite o controle do manejo das propriedades da linguagem e (ii) incentivar

---

7 <https://abrir.link/agZai>

8 <https://abrir.link/CqVZD>

a verbalização, por parte dos aprendizes, acerca do planejamento e regulação das tarefas cognitivas envolvendo o manejo da gramática em suas práticas linguísticas. Isso significa dizer que o ensino de gramática deve almejar amparar o estudante para que ele busque o progressivo agenciamento das suas ações metalinguísticas. Mais do que isso, significa buscar a tomada de consciência, com reflexão e controle intencional, sobre o desenvolvimento dessas ações epilinguísticas<sup>9</sup> (Lessa; Soares, 2021, p.23).

Compreendo, assim, que as ações epilinguísticas supracitadas, já compõem minha abordagem em sala de aula, quando ao solicitar aos alunos que reflitam sobre como as línguas adicionais que estão aprendendo devem ser utilizadas, assim como quando são incentivados a desenvolver frases com o novo vocabulário e refletir sobre como o contexto social e situacional pode influenciar no uso da nova língua.

Por fim, gostaria, ainda, de mencionar o estudo de Stetsenko e Arieivitch (2002), no qual esses pesquisadores realizam um breve histórico de como as relações entre aprendizagem e desenvolvimento foram abordadas historicamente, assim como apresentam como estas questões são conceituadas pela teoria sociocultural:

O papel da aprendizagem no desenvolvimento veio à tona com a ascensão do behaviorismo, que tentou especificar os mecanismos de aprendizagem que sustentavam mudanças no comportamento. Os behavioristas, no entanto, excluíram os processos mentais do escopo de suas análises e, portanto, não podiam ter nada a dizer sobre o desenvolvimento desses processos. Além disso, as teorias behavioristas foram baseadas em pesquisas sobre como os animais aprendem a executar comportamentos. A aprendizagem das crianças, particularmente na escola, não era o foco direto. Embora algumas inferências tenham sido extraídas de estudos com animais sobre o ensino e a criação de crianças, essa abordagem não podia e não ofereceu muitos insights sobre como o ensino e a aprendizagem afetam o desenvolvimento da mente. (Stetsenko; Arieivitch, 2002, p. 02) (Tradução: da Autora)<sup>10</sup>

---

9 Definição de ações epilinguísticas: Segundo Franchi (2006, p. 97, apud Garcia & Sisle, 2020), “Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”.

10 The role of learning in development came to the fore with the rise of behaviorism, which attempted to specify the learning mechanisms that underpinned changes in behavior. Behaviorists, however, excluded mental processes from the scope of their analyses, and therefore could have nothing to say about the development of these processes. Besides, behaviorist theories were grounded in research on how animals learn to perform behaviors. Children’s learning, particularly at school, was not the direct focus. Although some inferences were drawn from animal studies about the teaching and upbringing of children, this approach could not and did not offer much insight into how teaching-and-learning affects the development of mind. (Stetsenko; Arieivitch, 2002, p. 02)

Ainda segundo Stetsenko e Arievitch (2002) é importante destacar que os pesquisadores também fazem referência ao cognitivismo e a psicologia do desenvolvimento, porém, afirmam ser pela teoria sociocultural a possibilidade de analisar a ligação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de modo socialmente situado:

essa teoria postula que as mentes das crianças se desenvolvem como resultado de interações constantes com o mundo social — o mundo de pessoas que fazem coisas umas com as outras e para as outras, que aprendem umas com as outras e usam as experiências de gerações anteriores para atender com sucesso às demandas da vida no presente. Essas experiências são cristalizadas em “ferramentas culturais”, e as crianças precisam dominar tais ferramentas para desenvolver maneiras especificamente humanas de fazer as coisas e, no processo, tornarem-se membros competentes de uma comunidade humana. (Stetsenko; Arievitch, 2002, p. 04)

O estudo supracitado, também realiza uma comparação entre o ensino tradicional e o experiencial, em que os pesquisadores declaram:

(...) em contraste com as crianças em turmas com ensino tradicional, cujos motivos para aprender permanecem, em geral, pragmaticamente orientados (por exemplo, tirar uma boa nota, se sair melhor do que os outros), as crianças em turmas experimentais desenvolvem gradualmente uma motivação genuína para a aprendizagem — um interesse forte e estável no emocionante processo de descobrir as regularidades ocultas do mundo e as maneiras gerais de resolver problemas. (Stetsenko; Arievitch, 2002, p. 10, Tradução: da Autora)<sup>11</sup>

Compreendo assim, a relevância de repensar minhas ações em sala de aula de ensino de ELA e ILA. E volto a questionar-me: estaria proporcionando uma construção colaborativa do conhecimento aos meus alunos junto às línguas adicionais que busco ensinar?

## **CONCLUSÃO**

Após realizar as leituras supracitadas e repensar minha abordagem em sala de aula, a qual sempre acreditei estar pautada na construção colaborati-

---

<sup>11</sup> In contrast to children in classes with traditional instruction, whose motives for learning remain by and large pragmatically oriented (e.g., to get a good grade, to do better than others), children in experimental classes gradually develop a genuine learning motivation -- a strong and stable interest in the exciting process of discovering the hidden regularities in the world and general ways of solving problems. (Stetsenko; Arievitch, 2002, p. 10)

va do conhecimento, passei a compreender que o público-alvo é o fator mais relevante a ser considerado na escolha da abordagem a ser realizada. Existem alunos que sentem a necessidade da troca, da interação, como o já supracitado “andamento” (Bocorny; Welp, 2021, p. 08). Porém, também podemos considerar a existência de estudantes em que a repetição junto à premiação se configura como prática que os impulsiona ao estudo, assim como o contexto sociocultural de cada um deve ser o aspecto mais relevante a ser considerado no ensino de uma língua adicional, como as já mencionadas “ações epilinguísticas” (Lessa; Soares, 2021, p.23).

Logo, acredito que o equilíbrio ainda é a melhor solução para uma abordagem adequada em sala de aula e para isso é preciso tempo e dedicação por parte dos professores, o que também convém mencionar, o quanto as inúmeras demandas administrativas tomam tempo, como o preenchimento das planilhas de notas, a adaptação de materiais para alunos em Atendimento Educacional Especializado (AEE), a participação em reuniões e a realização de pareceres. Essas tarefas acabam por estressar a rotina do professor e reduzir seu tempo de reflexão sobre as próprias ações pedagógicas.

Por fim, após as leituras e discussões empreendidas, acredito na relevância de conhecermos as teorias e discutirmos sobre cada uma delas, pois além dos anos de atuação que nos auxiliam a amadurecer nossa abordagem em sala de aula, o conhecimento das teorias é essencial para repensarmos nosso desempenho, procedimentos e materiais a fim de identificarmos quais perspectivas de aprendizagem são mobilizadas para subsidiar as atividades que fornecemos a nossos alunos.

Portanto, penso que recorrer às perspectivas teóricas como as supracitadas, auxiliou-me a compreender que nem sempre o que considero ser o melhor material e a melhor abordagem poderá ser o mais eficaz ao meu aluno. Assim, em alguns momentos estarei alinhada à perspectiva behaviorista em que irei explorar a memorização, em outros a perspectiva cognitivista em que poderei explorar estratégias de uso de textos autênticos, porém ainda preciso desenvolver, ou quiçá aperfeiçoar minhas ações e materiais de maneira que venham a favorecer e estimular o pensamento reflexivo de meus alunos, correspondendo assim a uma perspectiva sociocultural.

Concluo assim, que as leituras realizadas são extremamente relevantes para professores em formação e em atuação, pois almejamos alunos críticos e reflexivos e dialogar com as perspectivas de aprendizagem supracitadas, na medida em que estas nos auxiliem a repensar nossas ações em sala de aula pode contribuir para uma construção em que o ensino de línguas adicionais possa não apenas ensinar novas palavras ou regras gramaticais, mas sim estimular e encorajar nossos alunos ao pensamento crítico, social e ético.

## REFERÊNCIAS

BOCORNHY, A. E. Pereira; WELP, A. K. S. O desenho de tarefas pedagógicas para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos: conquistas e desafios da Linguística de Corpus. **Revista de Estudos da Linguagem**, Uberaba, v. 29, n. 2, p. 1529–1638, out. 2024. DOI: 10.17851/2237-2083.29.2.1529-1638. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/94743398/pdf.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

CHOMSKY, N. **A Biolinguística e a capacidade humana**. in: Chomsky, N. *Linguagem e Mente*. São Paulo: Editora da UNESP, p. 311-332. 2009.

GARCIA, M.G; SISLA, H. C. Atividades epilinguísticas e práticas pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, e204904, 2020. Recebido em 24 abr. 2020; aprovado em 19 fev. 2020. DOI: 10.24220/23180870v25e2020a4904. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572064945022/html/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

IZQUIERDO, W. R. Uma revisão de literatura de aquisição da linguagem: modelo conexionista aplicado à aula de inglês no Ensino Fundamental II. 2023. 99 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2023. Aprovado em 4 de julho de 2023. <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/rii/8743>. Acesso em 30 de maio de 2025.

KOCH, I. & CUNHA-LIMA, M. L. **Do cognitivismo ao sociointeracionismo**. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.

LESSA, A. T. M; SOARES, M. M. Ensino de gramática e metalinguagem: uma revisão de questões fundamentais à perspectiva da metacognição. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 21, p. 101–123, jul. 2021. DOI: 10.12957/pr.2021.58100. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2021.58100>. Acesso em: 23/06/2025.

LYONS, J. **Linguagem e lingüística**: Uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

STETSENKO, A. & ARIEVITCH, I. (2002). **Teaching. Learning and development**: a post-vygotskian perspective. Disponível em: [https://www.academia.edu/2964046/Stetsenko\\_A\\_and\\_Arievitch\\_I\\_2002\\_Teaching\\_learning\\_and\\_development\\_A\\_post\\_Vygotskian\\_perspective\\_In\\_G\\_Wells\\_and\\_G\\_Claxton\\_Eds\\_Learning\\_for\\_life\\_in\\_the\\_21st\\_century\\_Sociocultural\\_perspectives\\_on\\_the\\_future\\_of\\_education\\_pp\\_84\\_96](https://www.academia.edu/2964046/Stetsenko_A_and_Arievitch_I_2002_Teaching_learning_and_development_A_post_Vygotskian_perspective_In_G_Wells_and_G_Claxton_Eds_Learning_for_life_in_the_21st_century_Sociocultural_perspectives_on_the_future_of_education_pp_84_96) . Acesso em 08 de junho de 2025.

STAATS, A. W. **Behaviorismo social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade**. In: Arquivos brasileiros de psicologia, 32(4): 97-116, 1980.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984 .

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

## CAPÍTULO 23

# VIOLÊNCIA ESCOLAR E RESPONSABILIDADE JURÍDICA: PREVENÇÃO, MEDIAÇÃO E PROTEÇÃO DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Gracielle Almeida de Aguiar

**Resumo:** O presente artigo analisa a atuação do Direito na prevenção e resolução de conflitos no ambiente escolar, com foco na proteção de crianças e adolescentes. Discute-se a responsabilidade das instituições de ensino, gestores e do Estado frente à violação de direitos, abordando aspectos legais, normativos e jurisprudenciais. O estudo também destaca estratégias de mediação escolar e políticas públicas que visam reduzir a violência, garantindo a efetivação do direito à educação e a formação de um ambiente seguro e inclusivo.

**Palavras-chave:** Violência escolar; Responsabilidade jurídica; Direitos de crianças e adolescentes.

### INTRODUÇÃO

A violência escolar é um fenômeno multifacetado que impacta diretamente o ambiente educacional, comprometendo o direito fundamental à educação e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com base no respeito aos direitos humanos e à dignidade da pessoa humana. Entretanto, a persistência de atos violentos nas instituições de ensino revela lacunas na efetivação desse direito, demandando uma análise crítica das responsabilidades jurídicas envolvidas.

O conceito de violência escolar abrange não apenas agressões físicas, mas também psicológicas, emocionais e simbólicas, como o bullying, assédio moral e sexual, discriminação e exclusão social. A Lei nº 13.185/2015, co-

nhecida como Lei do Bullying, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, estabelecendo diretrizes para a prevenção e o tratamento dos casos de bullying no ambiente escolar. Essa legislação reconhece a violência escolar como um problema que exige uma abordagem integrada, envolvendo escolas, famílias, comunidade e o poder público.

No âmbito jurídico, a responsabilidade das instituições de ensino frente à violência escolar é um tema central. A responsabilidade civil das escolas pode ser objetiva, conforme o Código de Defesa do Consumidor, ou subjetiva, dependendo da análise de culpa ou dolo. A jurisprudência brasileira tem reconhecido a obrigação das escolas em zelar pela integridade física e psicológica dos alunos, responsabilizando-as por danos decorrentes de omissões ou falhas na implementação de medidas preventivas.

Além disso, a mediação escolar emerge como uma estratégia eficaz na resolução de conflitos, promovendo o diálogo e a compreensão mútua entre os envolvidos. A Lei nº 13.140/2015, que institui a Política Nacional de Mediação e Conciliação, estabelece diretrizes para a utilização da mediação como instrumento de pacificação social, incluindo sua aplicação no contexto educacional. A implementação de programas de mediação escolar tem demonstrado resultados positivos na redução de conflitos e na promoção de um ambiente escolar mais saudável e respeitoso.

Este artigo busca analisar a violência escolar sob a ótica do Direito, examinando as responsabilidades jurídicas das instituições de ensino e as estratégias legais para a prevenção e resolução de conflitos. Através de uma abordagem multidisciplinar, pretende-se contribuir para a compreensão dos mecanismos legais disponíveis e para a construção de um ambiente educacional mais seguro e inclusivo.

## **LEGISLAÇÕES QUE VERSAM SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR**

O marco legal brasileiro estabelece diversas normas voltadas à proteção de crianças e adolescentes no contexto escolar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) dispõe que é dever do Estado, da família e da sociedade assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o

direito à educação em ambiente seguro e livre de violência (BRASIL, 1990). Esta legislação é referência central para a responsabilização jurídica das instituições de ensino diante de atos violentos.

A Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), define os deveres de escolas e gestores na prevenção e intervenção em casos de intimidação sistemática entre alunos. Segundo a norma, as escolas devem adotar políticas de conscientização, registro e acompanhamento de casos, além de medidas educativas e de apoio às vítimas e aos autores da violência (BRASIL, 2015). O descumprimento dessas diretrizes pode ensejar responsabilização civil e administrativa da instituição.

O Código de Defesa do Consumidor (Lei nº 8.078/1990) também é aplicado em situações de violência escolar, especialmente quando há falha na prestação de serviços educacionais. A doutrina aponta que as escolas respondem objetivamente pelos danos sofridos pelos alunos sob sua guarda, mesmo na ausência de culpa, quando não garantem a segurança adequada (DINIZ, 2019). Esta perspectiva reforça a obrigação das instituições de implementar políticas preventivas e protocolos de proteção.

Além das normas nacionais, há instrumentos voltados à mediação de conflitos no ambiente escolar. A Lei nº 13.140/2015, que trata da mediação e conciliação, estabelece que essas práticas podem ser utilizadas para prevenir e resolver conflitos interpessoais, promovendo a cultura do diálogo e da não-violência (BRASIL, 2015b). Programas de mediação escolar têm sido adotados como mecanismos complementares à ação disciplinar tradicional, visando restaurar relações e fortalecer o convívio saudável na escola.

Por fim, a atuação do Judiciário tem reforçado a importância do cumprimento dessas normas. Tribunais brasileiros têm reconhecido a responsabilidade das escolas por omissões que resultem em danos físicos ou psicológicos a alunos, inclusive em casos de bullying e violência moral (STJ, 2020). A combinação de legislação, políticas de prevenção e fiscalização judicial constitui um arcabouço legal essencial para a proteção integral de crianças e adolescentes no ambiente escolar.

## TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar manifesta-se de diferentes formas, abrangendo não apenas agressões físicas, mas também psicológicas, emocionais e simbólicas. O bullying é um dos tipos mais recorrentes, definido como conduta repetitiva que causa dor ou constrangimento à vítima, podendo incluir xingamentos, humilhações, ameaças e exclusão social (OLIVEIRA; CARVALHO, 2020). Esse tipo de violência afeta diretamente o desempenho acadêmico, a autoestima e a saúde mental dos estudantes.

Outra forma relevante é a violência psicológica, caracterizada por intimidações, chantagens, ameaças verbais ou pressões emocionais. Estudos apontam que, embora menos visível que a violência física, esse tipo de agressão pode gerar danos duradouros, como depressão, ansiedade e comportamentos de evasão escolar (LIMA; SOUSA, 2019). A escola, ao não intervir, pode ser responsabilizada por permitir que tais atos se perpetuem.

A violência sexual também é uma preocupação significativa no ambiente escolar, abrangendo assédio, exploração ou abuso sexual. A legislação brasileira, incluindo o ECA e a Lei nº 13.185/2015, prevê medidas protetivas e obriga as instituições de ensino a adotar protocolos claros de prevenção, denúncia e acompanhamento de vítimas (BRASIL, 1990; BRASIL, 2015). A omissão por parte da escola em casos de violência sexual pode configurar responsabilidade civil e administrativa.

Além disso, a discriminação e exclusão social configuram formas de violência simbólica e moral. Condutas discriminatórias baseadas em gênero, raça, orientação sexual, religião ou condição socioeconômica prejudicam o desenvolvimento integral do aluno e violam princípios constitucionais de igualdade e dignidade da pessoa humana (SANTOS; PEREIRA, 2021). O ambiente escolar deve promover inclusão e respeito à diversidade, garantindo proteção contra essas práticas.

Por fim, a violência coletiva ou em grupo, que envolve disputas, conflitos entre turmas ou grupos organizados, também exige atenção. A atuação preventiva e educativa das escolas, aliada a políticas de mediação de conflitos, é

essencial para reduzir essas situações e garantir a segurança de todos os alunos (FERREIRA, 2020). Reconhecer os diferentes tipos de violência escolar permite às instituições implementarem estratégias eficazes de prevenção e intervenção, alinhadas à legislação vigente.

## **RESPONSABILIDADE JURÍDICA**

A responsabilidade jurídica das instituições de ensino frente à violência escolar é um tema central no debate sobre a proteção de crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) estabelece que é dever da escola zelar pela integridade física e moral dos alunos, caracterizando omissão como fator de responsabilização (BRASIL, 1990). A negligência em prevenir ou intervir em situações de violência pode gerar consequências legais significativas para gestores e instituições.

No âmbito civil, as escolas podem ser responsabilizadas tanto de forma objetiva quanto subjetiva. De acordo com o Código de Defesa do Consumidor (Lei nº 8.078/1990), a prestação de serviços educacionais inclui a obrigação de garantir segurança e proteção aos alunos. Assim, danos físicos ou psicológicos sofridos por estudantes em decorrência de falhas na supervisão ou omissão de medidas preventivas podem ensejar indenização (DINIZ, 2019).

Além da esfera civil, existe a possibilidade de responsabilização administrativa. Órgãos de fiscalização e conselhos de educação podem aplicar sanções às instituições que não cumpram normas de proteção e prevenção à violência escolar. Programas como o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Lei nº 13.185/2015) reforçam a obrigação legal das escolas de monitorar, registrar e intervir em casos de bullying, sob pena de medidas corretivas ou punitivas (BRASIL, 2015).

A responsabilidade criminal também pode ser acionada em casos de omissão grave ou conivência com atos de violência, especialmente em situações de agressão física, sexual ou psicológica grave. A jurisprudência brasileira tem registrado casos em que diretores e professores foram responsabilizados por negligência ou participação direta em práticas abusivas. Por exemplo, no Recurso Especial número 1.539.635, do Estado de Minas Gerais, o Superior

Tribunal de Justiça analisou a responsabilidade de uma escola em caso de briga entre alunos, ressaltando que a obrigação da instituição exige comprovação de nexo causal entre a omissão da escola e o dano sofrido pelo estudante (SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2022). Essa dimensão reforça a necessidade de protocolos claros de prevenção e resposta.

Por fim, a integração de medidas preventivas, políticas de conscientização e mecanismos de mediação contribui para a mitigação dos riscos legais. A implementação de programas de mediação escolar, aliados à observância da legislação vigente, permite não apenas reduzir a ocorrência de violência, mas também proteger juridicamente as instituições e assegurar os direitos dos estudantes (FERREIRA, 2020; BRASIL, 2015b). Assim, a responsabilidade jurídica das escolas se manifesta tanto na prevenção quanto na resposta adequada aos conflitos.

## **CONCLUSÃO**

A violência escolar representa um desafio complexo que exige a atuação integrada do Direito e da Educação. Este estudo evidenciou que a proteção de crianças e adolescentes no ambiente escolar depende não apenas da existência de normas jurídicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei do Bullying, mas também da implementação efetiva de políticas de prevenção, mediação de conflitos e conscientização de toda a comunidade escolar. A atuação preventiva e educativa fortalece o direito à educação em ambiente seguro, assegurando a dignidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A responsabilidade jurídica das instituições de ensino é ampla e multidimensional, abrangendo aspectos civis, administrativos e, em casos graves, criminais. A jurisprudência brasileira, exemplificada pelo Recurso Especial nº 1.539.635, do Estado de Minas Gerais, reforça que a omissão das escolas diante de atos de violência pode configurar violação de deveres legais. Isso evidencia a necessidade de protocolos claros de prevenção e intervenção, bem como de capacitação contínua de professores, gestores e demais profissionais da educação.

As estratégias de prevenção e mediação demonstraram ser eficazes na promoção de um ambiente escolar saudável. Programas de mediação, ações de conscientização, inclusão e diversidade, aliados ao suporte de políticas públi-

cas e à participação ativa de famílias e comunidade, constituem ferramentas essenciais para prevenir conflitos e reduzir o impacto de atos violentos. Essas medidas contribuem não apenas para a proteção jurídica das instituições, mas também para o desenvolvimento socioemocional e ético dos estudantes.

Ademais, o enfrentamento da violência escolar requer a articulação entre diferentes esferas da sociedade, incluindo escolas, órgãos públicos, conselhos de direitos da criança e do adolescente e políticas educacionais integradas. A educação, quando orientada por princípios jurídicos claros e estratégias pedagógicas efetivas, cumpre seu papel formativo e social, promovendo a construção de cidadãos conscientes, críticos e éticos. Assim, o combate à violência escolar não é responsabilidade exclusiva das escolas, mas um compromisso coletivo.

Em síntese, este estudo demonstra que a prevenção da violência escolar e a proteção jurídica de crianças e adolescentes exigem uma abordagem integrada, combinando normas legais, práticas pedagógicas e participação comunitária. A criação de ambientes escolares seguros e inclusivos é condição essencial para o exercício pleno do direito à educação, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de agir com responsabilidade social e ética. Por fim, a articulação entre Direito e Educação emerge como instrumento fundamental para consolidar a proteção integral de crianças e adolescentes, promovendo o desenvolvimento humano e social de forma equitativa e sustentável.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código de Defesa do Consumidor**. Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18078.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18078.htm). Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015**. Dispõe sobre a Política Nacional de Mediação e Conciliação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/L13140.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13140.htm). Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm). Acesso em: 28 set. 2025.

DINIZ, M. **Direito Civil Brasileiro.** 36. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. FERREIRA, A. Mediação de conflitos escolares: estratégias e impactos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 112-130, 2020.

LIMA, R.; SOUSA, M. Violência psicológica na escola: impactos e prevenção. **Cadernos de Psicologia Escolar**, v. 15, n. 2, p. 55-68, 2019.

OLIVEIRA, P.; CARVALHO, T. Bullying na escola: análise de políticas de prevenção. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 41, n. 145, p. 301-320, 2020.

SANTOS, F.; PEREIRA, L. Inclusão e diversidade: enfrentando a violência simbólica no ambiente escolar. **Revista de Direito e Educação**, v. 12, n. 1, p. 85-102, 2021. SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Recurso Especial nº 1.539.635**, Minas Gerais. Relatora: Ministra Isabel Gallotti. Julgado em: 07 fev. 2022. Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/07022022-Sem-prova-de-omissao--escola-nao-responde-por-dano-decorrente-de-briga-entre-alunos.aspx>. Acesso em: 28 set. 2025.

# CAPÍTULO 24

## A INSERÇÃO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS COMO INSTRUMENTOS FACILITADORES NA SALA DE AULA

Emmanuelle Pereira da Silva; Kathia Maria Barros Leite

**Resumo:** O tema em foco no presente artigo observou que a partir do ano de 2020, devido à pandemia do Covid- 19, as atividades escolares presenciais foram suspensas e o ensino remoto adotado, mundialmente, em caráter emergencial. Mediante a isso, o presente trabalho objetivou discutir acerca das implicações deste ensino, desde o aluno ao professor, pois os mesmos tiveram que de forma emergencial fazerem uso de aplicativos que consistiam em levar o aprendizado da sala de aula física para o modo virtual. Nesse, discorreremos acerca das diferenças entre a metodologia utilizada para adaptação emergencial de novos aplicativos, e, como estes levaram a professores que não estavam acostumados a terem que se inteirarem para que não houvesse falha no ensino emergencial. As conclusões deste trabalho apontam para o fato de nenhum dos atores envolvidos no ensino remoto estarem preparados; daí as dificuldades nas práticas e nas metodologias ora adotadas.

**Palavras-Chaves:** Educação; Ensino Remoto Emergencial. Aplicativos; Tecnologia; Covid-19.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no contexto dos desafios que ocorreram na inserção de diversos aplicativos educacionais no âmbito da pandemia Covid-19, no qual as escolas do mundo inteiro tiveram que enfrentar as dificuldades encontradas para poder levar o entendimento da disciplina a aprendizagem aos educandos de uma forma que denominou-se: “remota” fazendo uso dos dispositivos tecnológicos, tais como: celular, computador, notebook aliados ao uso da internet.

Para Boaventura (2020, p. 29), “esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI”.

Este pensamento de Boaventura (2020, p.29), reflete sobre perguntas que eram feitas antes mesmo da pandemia, por exemplo, os estudantes estão preparados para um futuro face a tecnologia? Quais os postos de trabalhos seriam essenciais para o séc. XXI? Quais desafios políticos e sociais iriam emergir neste novo século? Esses questionamentos não paravam de ser diálogos em reuniões escolares e surgiam concomitante às exigências da sociedade e da economia que previa economias e sociedades interconectadas. No entanto, todo estudo tecnológico para sala de aula era de forma superficial, baseados em aprendizagem apenas de recepção de conteúdos.

Com o surgimento da pandemia e com a necessidade do distanciamento social para que se evitasse a aceleração do vírus, as normas auferidas pelo ministério da saúde levaram a regularização de acordo com a pandemia a distribuição dos produtos agrícolas, alimentos industrializados e refeições.

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se afirmar que com o início da pandemia, as estratégias adotadas vieram a desafiar diretamente todo tramite de funcionamento em todos os setores, principalmente no que diz respeito a educação uma vez que existe nesse setor a questão da copresencialidade e a interação da convivência. Diante das estratégias tomadas para evitar a assolação da pandemia, a educação teve que fechar as escolas, deixar os alunos no distanciamento social e ter que encontrar alternativas metodológicas para que o ensino acontecesse nas casas de cada aluno. Trazendo novos modelos de ensinar e aprender, para Falzzeta (1998), “Os Professores terão que guiar seus alunos dentro desse gigantesco redemoinho de dados. Uma tarefa que mudará, para sempre, o conceito de ensinar. (p.10).

A escolha pelo tema em ênfase justifica-se pelas mudanças ocasionadas pela pandemia do COVID-19 que impactaram a área educacional. Segundo as palavras de Cope e Kalantzis (2020):

No sentido de que essa transição é dolorosa porque quando os educadores tentam fazer as mesmas coisas online, o resultado é na maioria das vezes um passo atrás. A maioria das escolas e a maioria dos professores estão mal pre-

parados para as mudanças genuínas e positivas que são possíveis na mudança online (COPE E KALANTZIS, 2020).

Diante disso o problema que envolve este estudo, asseverasse em saber: Como o professor de português conseguiu lidar com os desafios enfrentados em passar o ensino remoto na aprendizagem ao aluno?

A metodologia utilizada é realizada através de pesquisa bibliográfica, qualitativa e natureza dissertativa, na qual foi coletado dados secundários em artigos científicos publicados por autores específicos, bem como em trabalhos acadêmicos. Diante disso tem-se as subdivisões dos capítulos como se segue: No primeiro capítulo tem-se de forma sintetizada como se deu a pandemia COVID-19 no mundo e o contexto da sociedade no que insere-se ao quesito Educação; No capítulo 2 enfatizou-se sobre os parâmetros da tecnologia no que tange nesse século XXI a ser fator crucial no ensino aprendizagem tanto para o docente como para o discente; No capítulo 3 mostrou como os aplicativos foram o fator chave para levar os professores inserir aos aulas aos alunos do modo físico para o modo virtual, foram diversos aplicativos utilizados no nível básico ao nível superior de ensino. E finalizado tem-se a conclusão observando os pontos principais descritos no trabalho.

## **A PANDEMIA E O IMPACTO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO.**

Em meados de fevereiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar a doença causada pelo novo coronavírus de Covid-19. O nome COVID-19 foi dado, pois COVID significa CORONA VIRUS DISEASE (Doença do Coronavírus) e “19”, faz referência ao ano de 2019, que foi o ano no qual os primeiros casos, foram descobertos em amostras obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China.

Os autores Oliveira, Abranches e Lana (2021) observaram o cenário pandêmico no ano de 2020 “como deveras complicado e ao mesmo tempo dinâmico e afirmam que exigirá do poder público, da iniciativa privada e da população ações alinhadas para o enfrentamento da COVID-19 sem desconsiderar a insegurança nas suas várias dimensões”.

Diante disso, Sigala (2020) afirmou que “em face das condições excepcionais da pandemia pela COVID-19, a crise provocada por essa condição não é só diferente, mas também poderá trazer profundas e duradouras mudanças estruturais no turismo”.

Mais do que nunca o contexto social requer que seja preservada a integridade do ser humano e garantido o acesso das pessoas que atendam às suas necessidades, sem colocar em risco sua saúde.

Com a pandemia por Covid-19, surgiu a crise que resultou na paralisação das aulas em todas as instituições de ensino, pois o isolamento social, “como método de contenção ao avanço da contaminação pelo vírus da Covid-19, provocou o fechamento das universidades e das escolas públicas e particulares” (VASCONCELOS,2020).

Nesse contexto, cada seguimento teve que adequar-se à nova realidade e buscar meios de solucionar problemas. Foi então que a internet foi a solução x das situações, várias tecnologias serviram como um elemento importante durante esse momento em que alunos e professores estão separados fisicamente, tendo como forma de conexão apenas o espaço virtual. É impossível desconsiderar toda luta que sempre existiu para que a educação incorporasse em suas fileiras inter e transdisciplinares a utilização de tecnologia, no entanto, parecia algo impossível de acontecer, ainda mais de forma tão imediatista.

AS tecnologias eram vistas como um show de técnicas e aparatos tecnológicos, eram telas sensíveis ao toque, óculos 3D, interatividade texto leitor, recursos que iam além do virar de páginas. Com a pandemia, foi possível modificar essa leitura e apegar-se ao que existia dentro da casa de cada professor e de cada aluno.

Para nível de interação preliminar adota-se neste trabalho a conceituação de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como um exemplo do complexo sistema interativo pelo qual os seus interlocutores desencadeiam um processo interativo a partir de situações de aprendizagem variadas que ora já eram utilizadas como educação a distância, no entanto, esse modelo não era o ideal para o início do ensino remoto, pois

Um AVA possui os seguintes componentes: a comunidade constituída e sua intencionalidade, as normas, o propósito educativo, as tarefas de formação, os diferentes espaços comunicativos variados e os artefatos mediadores (MOREIRA, 2020).

Ele não era considerado ideal pois, os artefatos podiam ser ferramentas físicas ou elementos socioculturais, desenvolvendo um cenário discursivo particular, que passa a funcionar em função das demandas sociocomunicativas dos seus participantes e “Os participantes não são sujeitos meramente envolvidos no processo. Eles estão imersos no processo, ou melhor, eles pertencem e participam do desenvolvimento sociocomunicativo das interações” (MOREIRA, 2020).

Como já foi observado o ensino de forma remota sempre foi tema de pesquisas ao longo da história da educação e a busca por essas metodologias eram constantes. Buscava-se, “criação de metodologias que aproximem teoria a prática ao cotidiano dos alunos, que tornem o ensino mais atrativo para que houvesse uma diminuição a aversão à disciplina” Em suma, a tecnologia era a salvadora da pátria. (OLIVEIRA, 2021).

Desta forma, a necessidade de prosseguir com o ano letivo era também uma necessidade de ousadia, pois o AVA não daria conta da complexidade exigida pelas aulas remotas, já que no ensino remoto a transmissão das aulas ocorre em tempo real, “logo alunos e docentes interagem virtualmente no mesmo horário em que as aulas ocorriam presencialmente e assim a rotina de aulas permanece, mesmo no ambiente virtual” (MOREIRA, 2020). Postman afirma que a relação entre tecnologia e cultura devem ser concomitantes quando se fala em educação. Sobre isso o autor reflete:

As novas tecnologias alteram a estrutura de nossos interesses: as coisas sobre as quais pensamos. Alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas com que pensamos. E alteram a natureza da comunidade: a arena na qual os pensamentos se desenvolvem (POSTMAN, 1994, p. 29)

Esse movimento da pandemia de COVID-19 permitiu analisar, embasados em Braga (2010), que o uso de tecnologias digitais (...) pode ser um primeiro passo para educadores conceberem formas de explorar as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de modo a ampliar o escopo da participa-

ção social de todos os grupos, uma vez que houve movimentação em todos os campos educacionais, desde secretárias de educação até a família, refletindo desta forma, uma participação social das comunidades. E ao professor coube o conhecimento e o aprendizado.

As pesquisadoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle (1999) distinguem três concepções de aprendizado de professores, segundo as diferentes imagens que sucitam. A primeira, denominam de conhecimento para a prática, a segunda conhecimento em prática e conhecimentos da prática. Na primeira os professores consomem os conhecimentos e praticam em suas salas, já na segunda denominação professores vivenciam os conceitos e julgam as experiências adequadas a realidade. A terceira denominação, defende que o professor passa, intencionalmente, a investigar sua prática, ou seja, os professores aprendem quando geram conhecimento do global para o local a partir do contexto em que ensina, investiga e teoriza.

Com base na terceira denominação, coube ao professor buscar novas estratégias que possibilitassem ministrar as aulas remotas da melhor forma possível e essa necessidade mostrou a importância da pesquisa da sua própria prática como instrumento que possibilita o surgimento de novas práticas educacionais, pois o desafio do ensino remoto se intensificou com a pandemia. E foi questionando o seu contexto que os conhecimentos eram gerados.

O questionar e o conhecer surgem como primeiros e essenciais elementos para a pesquisa acontecer, segundo Freire, “Questionar o conhecer é problematizar o conhecimento e questionar o fazer é problematizar modos de agir.” (FREIRE, 1985) e assim surgiram os primeiros impasses

Como fazer o uso de tecnologia, num país de tantas desigualdades sociais, existem alunos cujos pais não têm condições financeiras para comprar celular, tablet, notebook ou qualquer outro aparelho eletrônico que possibilite as aulas remotas acontecerem de forma eficiente e igualitária, além de situações em que os alunos não têm nem acesso à internet (OLIVEIRA, 2021).

Sendo assim, mesmo com o aumento dos desafios no ensino remoto, coube ao professor buscar novas estratégias para permanecerem, mesmo a distância, presentes na vida dos alunos, sempre em busca de melhorias que dinamizem e incentivem o ensino- aprendizagem dos conhecimentos, com o obje-

tivo de aproximar o saber do cotidiano dos alunos. Pode-se observar a citação a seguir:

O aluno põe em jogo outros conhecimentos de outras instâncias, atitude que, conseqüentemente, instiga a reflexão do sujeito, visto que, no momento da compreensão, ele não pensa apenas na pandemia vigente, mas em várias situações relacionadas a problemáticas sociais. Logo, o fato da notícia estimular os alunos a trazerem à tona outras questões sociais permite ao docente, em sua mediação, pensar não somente no modo como se constroem as compreensões responsivas ativas (BAKHTIN, 2003), mas, também, nas possibilidades de desdobramentos dos temas, dos enunciados e dos acontecimentos (ZOZZOLI, 2016).

Entende-se que através do ensino remoto, existem diversas formas de amplificar os diálogos entre professores e alunos além de infinitos temas de acordo com a disciplina desenvolvida. Embora, muitos tenham sido contra a essa forma de aprendizado, mas, não se pode esquecer que o ensino a distancia sempre existiu em diversos âmbitos, desde o técnico até o doutorado, com outra perspectiva, é claro, mas sempre visando atingir aqueles que estavam a margem da educação presencial e que não possuíam condições culturais, topográficas e de tempo para assim o fazer. Contata-se, desta forma, que o ensino remoto só foi surpresa no que se refere ao período de pandemia porque envolveu de maneira inédita o ensino básico e médio menor e maior. Ou seja, crianças e adolescentes.

Na esfera acadêmica também houve questionamentos que envolvem questões sociais, tais como, incentivo financeiro para realização de pesquisas, questionamentos sobre a qualidade da pesquisa, critérios de avaliação utilizados, além da divulgação dos trabalhos realizados.

Percebe-se que os desafios que envolvem a melhoria da educação também são motivadores na busca de soluções para a problemática do ensino-aprendizagem no Brasil e a pesquisa é um instrumento essencial para resolução desses desafios, como define Appolinário,

“Processo através do qual a ciência busca dar respostas aos problemas que se lhe apresentam. Investigação sistemática de determinado assunto que visa obter novas informações e/ou reorganizar as informações já existentes sobre um problema específico e bem definido.” (APPOLINÁRIO 2004, p.150)

Pois se por um lado a pandemia inviabilizava os estudos e as observações diretas que envolviam as pesquisas sociais, por outro lado, existiam os cortes do governo para bolsas, para universidades tornando as pesquisas escolares inviáveis de acontecer impossibilitando a reflexão para com o ensino e autorreflexão eu professor diante do ensino em contexto de pandemia.

## **A TECNOLOGIA E O ENSINO APRENDIZAGEM**

Ultimamente no contexto da pandemia que ocorreu no mundo desde 2020, os jovens buscaram a internet como alternativa de aprendizado, devido aos fechamentos das escolas, a opção foi o denominado “ ensino remoto” daí um dos principais motivos para os professores usarem os meios audiovisuais nas aulas seria juntar a curiosidade dos alunos com a necessidade dos professores em abordar um assunto e o mesmo ter o retorno esperado, por isso à importância dos professores estarem adaptados na área tecnológica. À luz dessa perspectiva, aquele professor teve que adaptar no contexto da sala de aula ser virtual.

Os professores não poderia continuar com a mente fechada para as inovações, mais que detentores do conhecimento da disciplina a qual eles iriam lecionar eles precisaram aprimorar seus conhecimentos e suas técnicas de dar aula e juntar o útil ao agradável, ou seja, a teoria e a prática, a didática e o conteúdo dentro do universo sala de aula remota.

Assim como levam tempo para assimilar algumas mudanças em suas vidas levaram tempo para aceitar e se adaptarem aos recursos tecnológicos isso é fato. Mas vale à pena descobrir e estimular as competências dos alunos e construir caminhos de aprendizagem mútua.

De acordo com Souto Maior (2020b), isso ocorre porque a prática emergencial se configura no âmbito da experiência de uma conduta pedagógica que foi sendo imposta muitas vezes pela lógica do mercado - quando se pensou que “não era possível parar” ou ainda que se poderia expandir o alcance de aulas para um maior número de alunos dentro do modelo.

Nesse contexto todos os docentes tiveram antes de tudo se adequarem a linguagem tecnológica, pois a partir daquele momento tiveram ciência do grau de importância da tecnologia não só na sala de aula virtual como na sociedade.

E mesmo diante das dificuldades de adaptação, da nova dinâmica de linguagem, do pouco acesso a letramentos digitais, todos têm noção de que a internet é uma ferramenta que possibilita os docentes ao crescimento no âmbito da sua área de ensino.

Lembrando que a tecnologia além de estreitar essa exigência mercadológica de que as escolas não podem parar, de que os professores não podem parar ela foi fundamental para auxiliar para aqueles com deficiência visual ou auditiva que tiveram aulas mais acessíveis devido a programas e aplicativos capacitados para tais especialidades.

O avanço da informatização permite que durante a aula o aluno busque informações sobre o assunto em pauta e aumente ainda mais seus conhecimentos (desde que seja utilizada na medida certa e não atrapalhe o andamento da aula). Para comentar sobre a mídia eletrônica lançamos mão das ideias de Masetto (2015, p. 101-104), quando nos ensina que:

A mídia eletrônica, envolvendo o computador, a telemática, a internet, bate-papo on-line (chat), o correio eletrônico (e-mail), a lista de discussão, a teleconferência, pode colaborar significativamente para tornar o processo e a aprendizagem mais eficiente mais eficaz, mais motivador e mais envolvente. Ele rompe definitivamente com o conceito de espaço de “sala de aula” na universidade para afirmar sua existência, desde que professor e aluno estejam estudando, pesquisando, trocando informações, em qualquer tempo, tendo entre eles apenas um computador.

Tirar dúvidas sobre um assunto, uma prova, uma pesquisa a alguns anos atrás só era possível na próxima aula e muitas vezes era justamente o dia da prova ou entrega do trabalho, com os meios eletrônicos podemos tirar tal dúvida em um espaço de tempo bem menor, a sala de aula se estendeu ao e-mail, atualmente provavelmente esse é o meio mais utilizado por professores para manter contato com seus alunos e vice-versa, fora da sala de aula.

Sem sombra de dúvidas os recursos eletrônicos facilitam a pesquisa, a construção de conhecimentos e a intercomunicação em conjunto, ou seja, entre alunos e entre estes e seus professores. O contato por vídeo conferência está cada vez mais presente o número de faculdades a distância tem crescido muito e a procura principalmente por parte daqueles que não tem um horário certo de

jornada de trabalho é grande. Existe hoje uma competição globalizada, onde para alcançar o mercado de trabalho se faz necessário dominar inúmeras competências e habilidades.

No entanto, o professor deve ser um conhecedor da causa, já que é inadmissível um ensino de qualidade se o mediador não tem conhecimento do que deve ser feito em sala de aula.

O homem criou inúmeras fontes culturais, mas quase nada foi dito sobre como o professor ensina. Não se descobriu, por exemplo, o que os professores sabem sobre o que eles sabem, ou sobre como e por que ensinam da forma como ensinam. A experiência prática dos professores, sejam iniciantes ou experientes, assume um papel importante (SHULMAN, 2014, apud BETTI, 2016, p. 140).

Justamente por conta dessa linha de raciocínio que o professor deve procurar sempre se aperfeiçoar para que possa acompanhar a evolução e permitir aos jovens o descoberta de um mundo novo cheio de recursos e com um leque de informações sobre as vivências e inovações.

O professor muitas vezes não consegue ter o tempo necessário para preparar suas aulas de forma que os alunos possam obter as informações desejadas. A jornada dupla ou tripla, os afazeres familiares, as salas de aula com espaço físico reduzido e em péssimas condições, a falta de equipamentos necessários são grandes empecilhos para a não implantação das tecnologias (CYSNEIROS, 2015, p. 57).

Com o avanço e uso da tecnologia na sala de aula se permite que o aluno busque informações sobre o assunto em pauta e aumente ainda mais seus conhecimentos, desde que seja utilizada na medida certa e não atrapalhe o andamento da aula. Aquele que não acompanhar a novidade estará mais vulnerável a ficar fora do mercado de trabalho.

Um dos grandes empecilhos ao uso da TI é a falta de conhecimento e de autoformação por parte dos docentes, além do pensamento preconceituoso de que perderão seu espaço por conta da tecnologia. Sobre isso Santaella (2007, p.122) reforça que apesar de serem diferentes uma nova forma de formação cultural, não leva a anterior ao desaparecimento, ou seja, as técnicas utilizadas em decorrência da pandemia não excluirá as técnicas utilizadas anteriormente, pelo contrário ambas irão contextualizar-se para formar os novos parâmetros

diante do processo de mudança que o mundo inteiro está vivenciando.

Sem sombra de dúvidas os recursos eletrônicos facilitam a pesquisa, a construção de conhecimentos e a intercomunicação em conjunto, ou seja, entre alunos e entre estes e seus professores. Existe hoje uma competição globalizada, onde para alcançar o mercado de trabalho se faz necessário dominar inúmeras competências e habilidades relacionadas a tecnologia. Entende-se por tecnologia aquilo que é criado para facilitar a vida do ser humano. Recursos tecnológicos estão intimamente ligados com o progresso da sociedade. O termo é objeto de reflexão desde o seu surgimento, já que não se resume aos meios de produção, mas, também, aos produtos e objetos, como Notebook, celulares, computadores, SD etc (FERREIRA, 2017).

O autor acima vem a ratificar o que se repete no decorrer da pesquisa, que a tecnologia é tem papel de tornar todos os processos cada vez mais prático e menos burocráticos.

A inserção de novas tecnologias na sala de aula promove a abertura de um novo mundo às crianças e jovens. O uso de recursos importantes, fará com que aumente o raio de oportunidades de se obter conhecimento sobre os mais variados assuntos (DELACÔTE, apud DELORS, 2015).

As possibilidades que hoje as crianças e jovens têm com a utilização da tecnologia é simplesmente maravilhosa, todos poderão obter informações diversas em questão de minutos e isso os deixa ainda mais curiosos.

Partindo dessa linha de raciocínio, à pesquisa mostra não só o conhecimento sobre assuntos nunca vistos, como também atualizar tanto educando como educador, ambos irão analisar os conceitos e histórias passadas e identificar as alterações e melhorias ao longo dos anos, verão a evolução da sociedade e haverá uma aprendizagem mútua, tanto é que o conceito de aprendizagem tem como base o fato de que todo conhecimento provém da experiência, portanto, tal conceito só vem confirmar as citações acima.

Alunos e professores devem atuar de forma consciente durante o processo de ensino, pois fazem parte de mesma cultura e possuem histórias particulares de vida. O educando tem em sua bagagem alguns componentes biológicos como: a cultura, o social, o linguístico entre outros, tanto os professores quanto os alunos são diamantes brutos em alguns aspectos e ambos irão se lapidar surgirá uma constituição complexa do indivíduo, para tanto é necessário que

haja interesse e participação de todos: alunos, professores, comunidade escolar e outros fatores que fazem parte desse contexto. O processo ensino-aprendizagem se dá na relação entre indivíduos que possuem sua história de vida e estão inseridos em contextos de vida próprios.

## **DIFICULDADES ENCONTRADAS EM CONTEXTOS DE ENSINO REMOTO NA PANDEMIA**

Frente às dificuldades enfrentadas pelos professores, verifica-se que os problemas de agravamento da desigualdade digital entre os discentes são tão preocupantes quanto a formação dos professores para utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC. No entanto, essa é uma discussão ampla que, como dito anteriormente, ultrapassa a competência pedagógica. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade política que requer investimento em políticas públicas para mitigar as desigualdades e conduzir à equidade na educação.

Nesse contexto, a preocupação que se sobressai é a falta de acesso pelos estudantes às tecnologias. Sendo assim, é preciso organizar atividades inclusivas e acessíveis a todos, incluindo aqueles que têm pouco ou nenhuma conexão com a rede mundial de computadores (internet). Então, o que fazer quanto ao aluno que não consegue sequer assistir à aula gravada? Os dados móveis, que é o nome dado para a conexão à internet fornecida pela operadora de telefonia contratada pelo celular, são consumidos dentro de minutos. Como poderá o aluno assistir às aulas síncronas, gravadas ou vídeos compartilhados por meio de links do YouTube? É incontestável que o uso pedagógico das TDIC produz uma aprendizagem significativa, mas fica limitada àqueles que têm acesso à internet de boa qualidade, voltando a discussão de falta de equidade no desenvolvimento educacional.

Uma possível sugestão para reduzir os danos causados àqueles que são excluídos ou parcialmente excluídos digitalmente é utilizar metodologias ativas aliadas à avaliação formativa. Não é fácil. Apesar dos avanços, ainda há resistências para mudar a prática pedagógica. As metodologias ativas permitem concretizar o aprender fazer e também o aprender a aprender.

As metodologias ativas não são algo novo, é um paradigma de educação que vem desde Sócrates e outros filósofos em seus trabalhos. Colocar o aluno em

situações de interação com o objeto, de participação ativa de criação, de prototipação de soluções de problemas são exemplos de efetivação do uso das metodologias ativas. Ou também o aluno pode ser colocado em situações para resolução de problemas por meio de projetos. Assim, a aprendizagem criativa fará com que o aluno aprenda significativamente.

Segundo Moran e Bacich (2020):

É essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas.

Por isomorfismo, a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. Então, qual seriam as alternativas para implementação das metodologias ativas em um contexto de dificuldade de acesso à internet durante o ensino remoto? Vimos iniciativas de alguns estados em proporcionar o ensino por meio da TV aberta. Entretanto, o planejamento e a implantação em muitos estados não são feitos da noite para o dia, pois os meios para evitar uma exclusão digital ainda maior são urgentes.

Considerando que os dados móveis ou uma internet Wi-Fi de pouco alcance não garantem que o aluno terá acesso ao conteúdo repassado por meio de vídeo, uma possibilidade é compartilhar links para acesso a sites e livros. Outra opção é produzir vídeos curtos, com resumo dos conteúdos.

Nesse caso, o professor iria, nesses vídeos, facilitar o entendimento do que o aluno estudou anteriormente. Esta estratégia é conhecida como sala de aula invertida, “que consiste em o aluno realizar pesquisas e produções em determinados assuntos para, depois, aprofundar seus conhecimentos por meio de discussão e troca de experiências com o professor” (BACICH e MORAN, 2020, p. 56).

Além dessa, outra estratégia é tornar o aluno sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, por meio do Movimento Maker. Essa proposta se baseia

no Faça Você Mesmo (FVM). Assim, o professor poderia solicitar as seguintes produções de seus alunos: produção de podcasts, memes (imagens ou vídeos). Ou ainda solicitar que os alunos produzam pequenos vídeos tutoriais, como se eles estivessem dando aula para outras pessoas. Outra proposta que garante a emancipação da aprendizagem do aluno é a produção de portfólios. Seja manuscrito ou online, o portfólio permite que o aluno organize as suas produções de forma sistematizada.

Outras estratégias também são utilizadas durante a produção do portfólio, tais como: relatos individuais (biografias), construção de mapas mentais etc. Além dessas estratégias, podemos citar ainda a corrida intelectual gamificada. Essa atividade pedagógica consiste em um jogo em grupo, de caráter competitivo. Também há a produção de texto coletivo por meio do Google Docs. A utilização desse recurso oferecido pelo Google não consome muita internet e permite ao professor ter acesso a informações sobre quem escreveu o que no texto.

A produção de mural por meio da ferramenta Padlet é outra proposta de avaliação que pode ser feita pelo professor, uma vez que consome poucos dados móveis ou não exige muita velocidade da internet banda larga. O Padlet permite criar quadros colaborativos com visual atrativo e de fácil navegação. O diário de bordo é outra estratégia que pode ser utilizada pelo professor para suscitar a produção criativa do aluno. No diário de bordo, o aluno desenvolve o pensar crítico sobre o seu cotidiano, por meio de processos de observação e análise de determinado contexto. Nuvem de palavras e Wiki também são alternativas para trabalhar conceitos novos e facilitar a memorização de conteúdos de forma divertida e colaborativa.

Enfim, todas essas estratégias viabilizam um aprendizado significativo e uma avaliação formativa, que analise o percurso e a desenvoltura do aluno desde o início do processo. A avaliação sob os moldes tradicionais não garante a efetividade da aprendizagem, uma vez que, diante do cenário de limitação de acesso à internet, o professor não poderá exigir a resolução de provas de forma síncrona por todos os alunos em determinada data e horário, a fim de impedir a propagação das respostas. Listas de exercícios podem ser facilmente copiadas e repassadas entre os estudantes.

Provas feitas em formulários, como o Google Forms, são também facilmente copiadas e compartilhadas entre os alunos, bem como suas respostas. O aprender fazendo é a melhor alternativa para garantir um ensino e aprendizagem significativos. Buscar novas estratégias requer dedicação e muita pesquisa, mas garante o sucesso no ensino e aprendizagem.

## **CONCLUSÃO**

Foi possível observar que a pandemia, além de expor a vulnerabilidade humana, desnuda suas profundas desigualdades sociais, econômicas, educativas e culturais. Uma das mudanças mais dramáticas foi na Educação, justamente porque as atividades escolares tiveram que ser interrompidas, ocasionando a necessidade de se criar estratégias para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem durante a reclusão social.

Nesse contexto, a tecnologia tornou-se uma ferramenta essencial para que as aulas pudessem continuassem acontecendo de forma remota. A escola não parou, ela foi forçada a se reinventar e tal mudança afetou diretamente a rotina de pais, alunos, professores e dos demais profissionais envolvidos com a Educação.

Uma mudança que se deu bruscamente e sem nenhum planejamento ou preparo prévio. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) que foi praticado durante a pandemia utilizando como principais ferramentas as TICs (tecnologias de informação e comunicação) e a internet, sendo assim, diversos modelos de aulas on-line foi utilizados mundialmente na educação básica, em caráter excepcional, durante a pandemia.

Foi disponibilizado pelas instituições tanto públicas quanto privadas, através de diferentes formas, a saber, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's), plataformas do tipo Moodle, e outros recursos on-line, tais como, aulas através das redes sociais, envio de atividades por e-mail, aplicativos de mensagens, videoaulas, dentre outros. Lembrando que a linguagem utilizada no ensino remoto foi inspirada na modalidade de Educação a Distância (EaD), já implantada e bem estruturada no Brasil e no mundo, em especial, no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** 2015.

COELHO, F. C.; LANA, R. M.; CRUZ, O. G.; CODECO, C. T.; VILLELA, D.; BASTOS, L. S. et al. **Assessing the potential impact of COVID-19 in Brazil: mobility, morbidity and the burden on the health care system**. *medRxiv*, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1101/2020.03.19.20039131>. Acesso em: 10 out. 2025.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Escolas após o Covid-19: sete etapas para uma revolução produtiva do aprendizado**. *Illinois College of Education – News Stories*, Illinois, EUA, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://shorturl.at/bnyNQ>. Acesso em: 10 out. 2025.

DELACÔTE apud DELORS, Jacques. **Del segundo milênio**. *Revista Complutense de Educación*, v. 15, n. 6, p. 29-46, 2015.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TCIs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, 2020.

OLIVEIRA, Maria R. N. S. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas pedagógicas**. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, J. E. B.; VASCONCELOS, C. A. **Linguagem digital e interativa no ensino de matemática: entre debates e reflexões**. *Revista EDaPECI*, 2020.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Ética discursiva em tempos sombrios: linguagem e sentidos. In: SOUTO MAIOR, R. C. et al. **Estudos discursivos das práticas de linguagem**. v. 1. Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2020a. p. 18-37.

ZOZZOLI, R. M. D. **Diálogo social: cruzamentos discursivos a partir de um enunciado acontecimento-tema**. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos, SP: Pedro João Editores, 2016. p. 109-128.

## CAPÍTULO 25

# **“DA LATA AO TAMBOR”. PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NA CONFECÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID MÚSICA - UNAERP**

Giordano Del Vecchio dos Santos

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) tem se configurado como um espaço de vivência, reflexão e aprendizado sobre o fazer docente. O subprojeto Música, inserido nesse programa, proporcionou o contato direto com a realidade escolar e a oportunidade de desenvolver ações educativas que dialogassem com a formação inicial e com as necessidades da comunidade. A atuação na Escola Municipal Professor Doutor Paulo Monte Filho evidenciou que a docência se encontra em permanente construção, exigindo sensibilidade, criatividade e compromisso social.

A música constituiu o ponto de partida da experiência. Essa linguagem ocupa um papel singular na formação humana, pois está presente na história da civilização como expressão simbólica, meio de comunicação e manifestação cultural. De acordo com Hummes (2004), poucos elementos culturais possuem tantas possibilidades expressivas em um mesmo objeto quanto a música. Por essa razão, ela tornou-se uma via privilegiada de acesso à sensibilização e à conscientização ambiental.

Ao ingressar no ambiente escolar, observou-se uma realidade marcada por carências estruturais e pedagógicas, como a ausência de instrumentos musicais, espaços adequados e professores especializados. Mesmo diante dessas

limitações, identificou-se o desejo coletivo de construir uma experiência significativa com os alunos, capaz de unir a prática musical e a reflexão sobre o meio ambiente.

Desse contexto emergiu o projeto de confecção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis, com o objetivo de aproximar a arte da sustentabilidade e estimular a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

A proposta nasceu da necessidade de refletir sobre como desenvolver a educação musical de modo acessível e interdisciplinar, sem depender de grandes recursos financeiros. O reaproveitamento de materiais do cotidiano mostrou-se um caminho viável, permitindo transformar aquilo que seria descartado em fonte de criação e aprendizagem. Cada garrafa, lata ou pedaço de madeira passou a carregar potencial artístico e educativo, ressignificando a relação dos alunos com o ambiente e com o próprio ato de aprender.

Inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire (1979), a experiência foi orientada pela compreensão de que a educação adquire sentido quando se relaciona com a realidade concreta dos sujeitos. Conforme afirma o autor, consciência é tomar posse da realidade (Freire, 1979), e essa consciência não se constrói pela mera transmissão de conteúdos, mas pela experiência e pelo diálogo. Assim, a construção de instrumentos musicais buscou favorecer reflexões sobre consumo, descarte e impacto ambiental, promovendo o reconhecimento do indivíduo como parte de um ecossistema vivo e interdependente.

O contato direto com a prática reafirmou a escola como espaço privilegiado de formação cidadã. Jacobi (2003) observa que a educação ambiental fortalece a corresponsabilidade dos indivíduos diante da degradação do meio ambiente, estimulando valores éticos e solidários. A confecção de instrumentos musicais com materiais reutilizados permitiu aos estudantes não apenas produzir sons, mas também reconstruir significados sobre a natureza, o consumo e a coletividade.

O conceito de sustentabilidade, definido por Gro Brundtland (1987), está relacionado à capacidade de suprir as necessidades do presente sem comprometer as das futuras gerações. Ao aproximar esse conceito do cotidiano escolar, verificou-se que pequenas ações podem gerar transformações significativas.

O trabalho com o reaproveitamento de materiais simples, como garrafas pet e latas, possibilitou discutir a sustentabilidade de forma concreta, conectando teoria e prática por meio da arte e do fazer coletivo.

Durante o planejamento e a execução do projeto, buscou-se integrar diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade manifestou-se na relação entre a música e a matemática (pelas medidas e proporções dos instrumentos), as ciências (na abordagem do som, da matéria e da reciclagem), a história (na reflexão sobre o desenvolvimento industrial e a poluição) e a arte (na exploração de cores, formas e sons). Essa abordagem dialoga com Leão Junior et al. (2008), para quem a transdisciplinaridade ultrapassa as fronteiras das disciplinas e promove um movimento entre saberes.

A vivência com os alunos também evidenciou o valor educativo da construção artesanal. Brito (2003) ressalta que a elaboração de instrumentos musicais estimula a curiosidade, a imaginação, a organização e a criatividade, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sensoriais essenciais. Cada etapa do processo — da pesquisa à decoração — revelou-se um percurso de descoberta, no qual o som produzido por um objeto reaproveitado simbolizou autonomia e respeito ao meio ambiente.

A prática docente no contexto do PIBID demonstrou-se como espaço de formação e transformação, evidenciando que o ensino se constrói tanto nas ações planejadas quanto nos improvisos criativos, nas trocas afetivas e nas reflexões coletivas sobre o ensinar e o aprender. A experiência de criar instrumentos musicais sustentáveis reafirmou a potência educativa da música e o papel social da escola como lugar de experimentação, diálogo e cidadania.

Dessa forma, o presente relato tem como objetivo apresentar a experiência desenvolvida pelo subprojeto Música do PIBID/UNAERP na Escola Municipal Professor Doutor Paulo Monte Filho, descrevendo o processo de confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis e analisando as contribuições dessa prática para a formação docente, a aprendizagem dos estudantes e a conscientização ambiental no espaço escolar.

## CONTEXTO E PLANEJAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida na Escola Municipal Professor Doutor Paulo Monte Filho, situada em uma região periférica do município de Ribeirão Preto, São Paulo. A instituição atende estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e apresenta características comuns a muitas escolas públicas brasileiras: infraestrutura limitada, carência de recursos didáticos e ausência de projetos voltados ao ensino de música. Nesse contexto, o subprojeto Música do PIBID/UNAERP configurou-se como um espaço propício para a criação de práticas que integrassem arte, criatividade e responsabilidade ambiental.

Durante os encontros de planejamento com a coordenação e os bolsistas, constatou-se que a falta de instrumentos musicais representava um obstáculo relevante para o desenvolvimento das aulas. Tal constatação conduziu à necessidade de repensar o próprio conceito de recurso pedagógico, compreendendo que o ensino de música não depende exclusivamente de materiais convencionais, mas pode emergir da inventividade e da valorização do que está disponível no ambiente escolar. Dessa reflexão surgiu a proposta de confeccionar instrumentos musicais com materiais recicláveis.

O primeiro passo consistiu no estudo teórico e na organização de grupos de leitura sobre educação ambiental e ensino de música. Buscou-se compreender o conceito de sustentabilidade em suas dimensões ecológica, social e econômica, conforme Foladori (2002) argumenta ao afirmar que o tema somente adquire sentido quando articulado a uma visão crítica do desenvolvimento e das desigualdades. Paralelamente, foram discutidos o papel da escola na formação de cidadãos conscientes e a concepção freiriana da educação como ato político e libertador (Freire, 1979).

As reuniões preparatórias possibilitaram o planejamento de atividades que dialogassem com diferentes áreas do conhecimento. A matemática foi empregada no trabalho com medidas e proporções dos instrumentos; as ciências, na exploração de sons, vibrações e propriedades dos materiais; e a arte, na reflexão sobre estética, cores e criatividade. Essa integração de saberes consolidou o caráter interdisciplinar do projeto, aproximando a prática da concepção

de Leão Junior et al. (2008), segundo a qual o conhecimento se constrói no diálogo entre diferentes campos.

Com o planejamento definido, estruturou-se um cronograma de etapas: pesquisa e fundamentação teórica; coleta de materiais recicláveis; diálogo com os alunos sobre sustentabilidade e consumo; confecção dos instrumentos; e, por fim, exploração sonora e apresentação coletiva. Cada fase foi organizada de forma a promover a participação ativa dos estudantes e favorecer a construção coletiva do conhecimento.

## **DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES**

As turmas selecionadas para a realização das oficinas foram as do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, compostas, em média, por 30 estudantes. Considerou-se que, nessa faixa etária, as crianças já apresentam habilidades psicomotoras e cognitivas que favorecem a participação ativa na construção dos instrumentos musicais. O primeiro contato ocorreu por meio de uma roda de conversa, na qual foi apresentado o conceito de sustentabilidade e discutidas as formas de consumo e descarte de materiais.

O momento inicial caracterizou-se por elevado envolvimento dos participantes. As crianças compartilharam experiências do cotidiano — o lixo produzido em casa, os brinquedos quebrados, os objetos descartados — e refletiram sobre como esses resíduos poderiam adquirir novos significados. Inspirada em Jacobi (2003), a proposta buscou demonstrar que a consciência ambiental tem início no reconhecimento da corresponsabilidade de cada indivíduo em relação ao meio em que vive.

Na etapa seguinte, solicitou-se que as crianças trouxessem de casa materiais passíveis de reaproveitamento, como garrafas pet, latas, tampas, grãos, pedaços de madeira, papelão e tecidos. Essa ação envolveu também as famílias, ampliando o alcance do projeto para além dos limites da escola. Com os materiais reunidos, teve início a confecção dos instrumentos em sala de aula, com acompanhamento dos bolsistas e da supervisão docente.

Durante as oficinas, as crianças tiveram contato, de forma lúdica, com conceitos relacionados à física do som, ritmo e timbre. Foram construídos tambores

com latas e balões, chocalhos com potes de iogurte e grãos, e reco-recos com espirais de caderno e cabos de madeira. Cada instrumento produzido despertava entusiasmo e curiosidade diante da descoberta de que o som pode emergir de diferentes objetos. Um registro de diário de campo sintetizou o impacto da atividade: “Eu não sabia que o lixo podia virar música”.

Essa etapa revelou-se particularmente significativa por materializar o que Brito (2003, p. 69) descreve como um processo educativo que “estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento e a criatividade”. As crianças engajaram-se não apenas pela curiosidade sonora, mas também pelo sentimento de pertencimento e autoria. Ao mesmo tempo, a vivência possibilitou aos participantes o exercício da docência mediadora, conforme propõe Mizukami (1986), ao compreender o professor como facilitador do processo de aprendizagem e não apenas como transmissor de conteúdos.

Concluída a confecção dos instrumentos, iniciou-se a fase de exploração sonora, marcada por atividades de improvisação e criação coletiva. Essa etapa destacou-se pela experimentação e espontaneidade: os estudantes comparavam sons, exploravam diferentes intensidades e combinavam ritmos, transformando a oficina em um espaço de expressão e diálogo. O som, nesse contexto, assumiu o papel de linguagem capaz de promover a reflexão sobre a relação entre o ser humano e a natureza.

## **RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA**

Os resultados observados ao longo da experiência superaram as expectativas iniciais. O projeto contribuiu para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e afetivas, estimulando o trabalho colaborativo e a responsabilidade compartilhada. Verificou-se também uma mudança de postura em relação ao descarte de materiais e uma ampliação da consciência ambiental entre os estudantes, que passaram a adotar práticas de reaproveitamento em seus lares e a relatar essas ações nas aulas subsequentes.

Sob a perspectiva pedagógica, a construção dos instrumentos mostrou-se uma ferramenta eficaz de ensino. As crianças compreenderam conceitos relacionados ao som, ritmo e textura musical de maneira prática e prazerosa, enquanto

refletiam sobre o impacto ambiental do consumo. A integração entre arte e sustentabilidade favoreceu uma aprendizagem significativa, em consonância com a concepção freiriana de que o conhecimento se forma na articulação entre teoria e prática, entre palavra e ação (Freire, 1979).

A vivência proporcionou um processo de reflexão sobre o papel docente no contexto educativo. A prática evidenciou que ensinar implica também aprender com os estudantes, ouvir seus saberes e valorizar suas descobertas. Mesmo diante de limitações materiais, tornou-se evidente que a criatividade e a sensibilidade social podem transformar as práticas pedagógicas e gerar experiências formativas profundas.

Constatou-se, ainda, que a iniciativa fortaleceu a relação entre universidade e escola pública, atendendo ao propósito extensionista do PIBID de articular ensino, pesquisa e prática. Ao término do projeto, foi realizada uma mostra musical na escola, durante a qual os alunos apresentaram os instrumentos confeccionados e compartilharam as músicas criadas coletivamente. Esse momento representou a síntese do propósito da ação: fazer da arte um meio de formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência desenvolvida no PIBID/Música/UNAERP reafirmou a potência educativa da música e o valor das práticas sustentáveis no contexto escolar. A transformação de materiais recicláveis em instrumentos musicais possibilitou aos estudantes não apenas o contato com a arte, mas também a compreensão de que cada ação cotidiana pode contribuir para a preservação ambiental.

Evidenciou-se que a educação ambiental transcende o ensino de conteúdos teóricos, manifestando-se em práticas concretas que despertam o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva. A interdisciplinaridade configurou-se como eixo estruturante do trabalho, permitindo que a música atuasse como mediadora entre diferentes campos do conhecimento e promotora de aprendizagens integradas.

O processo evidenciou que o ensino adquire significado quando parte da realidade dos estudantes e quando busca transformar, ainda que de maneira modesta, as formas de compreender e interagir com o mundo. A experiência intitulada “*Da lata ao tambor*” demonstrou que educar é também reinventar, revelando a escola como espaço onde a criatividade se converte em prática educativa comprometida com a vida, a arte e a sustentabilidade.

## REFERÊNCIAS

ARMONIA, Paschoal Laércio. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FOLADORI, Guillermo. **Avanços e limites da sustentabilidade social**. Curitiba, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813391>. Acesso em: 8 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? **Revista da Abem**, n. 11, 2004.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, 2003.

LEÃO JUNIOR, Cleber Mena *et al.* **Construção do conhecimento, transdisciplinaridade, complexidade e educação física**. Curitiba: PUC-PR, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

## CAPÍTULO 26

# DESIGUALDADE E DESPOSSESSÃO EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS A PARTIR DO FILME “QUE HORAS ELA VOLTA?”

Franciele Del Vecchio dos Santos

### INTRODUÇÃO

A experiência aqui relatada foi desenvolvida durante as aulas da disciplina de Sociologia, com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola privada localizada no município de Jaboticabal, interior do estado de São Paulo. O trabalho foi construído a partir de uma sequência didática planejada com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>1</sup>, especialmente o ODS 4, que propõe assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e o ODS 10, voltado à redução das desigualdades.

O objetivo foi possibilitar aos estudantes uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e as formas de mobilidade existentes na sociedade brasileira, utilizando como recurso didático o cinema. Partimos da compreensão de que a aprendizagem se torna mais significativa quando o conteúdo teórico dialoga com experiências culturais e linguagens diversas, conforme propõe a BNCC (2017) ao tratar das competências gerais da Educação Básica, em especial o desenvolvimento do pensamento crítico e a valorização da diversidade sociocultural.

A escolha do filme “*Que horas ela volta?*” (dirigido por Anna Muylaert, 2015) ocorreu pela sua potência em representar, de maneira sensível e contundente, as contradições de classe, as relações de poder e as barreiras simbólicas

---

1 Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) fazem parte da Agenda 2030 da ONU, um plano global adotado em 2015 por 193 países para erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e promover a paz e prosperidade. São 17 objetivos e 169 metas que buscam equilibrar as dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento de forma integrada e indivisível.. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

que estruturam a sociedade brasileira. A partir dessa narrativa, foi possível relacionar conteúdos sociológicos a situações concretas, estimulando os alunos a perceberem como as desigualdades se manifestam nas relações cotidianas.

A sequência didática foi organizada em sete aulas. Em cada encontro, buscamos aproximar os estudantes da análise sociológica por meio de momentos de exposição dialogada, atividades em grupo e debates mediados. Essa dinâmica favoreceu o protagonismo dos alunos, incentivando-os a participar ativamente das discussões e a formular interpretações próprias sobre a realidade social.

O processo pautou-se na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), que defende a necessidade de transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e conscientização. Assim, a experiência relatada teve como propósito principal articular teoria e prática, reflexão e vivência, para que o ensino da Sociologia contribua no processo de formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente comprometidos.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA**

A proposta pedagógica foi elaborada a partir das orientações da BNCC, que define como finalidade do componente curricular de Sociologia no Ensino Médio o desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade social e o estímulo à participação cidadã (Brasil, 2018). O documento estabelece que o ensino das ciências humanas deve favorecer o reconhecimento das estruturas que sustentam as desigualdades e das ações que podem transformá-las, promovendo a formação integral dos estudantes.

Nessa mesma direção, é também finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária, a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes [...] valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito” (Brasil, 2018, p. 467)

Essa diretriz converge com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que defende a educação inclusiva e equitativa, e o ODS 10, voltado à redução das desigualdades dentro e entre os países (Nações Unidas, 2015).

**Objetivo 4.** Garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

**Objetivo 10.** Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.

Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todas as pessoas, independentemente da idade, sexo, deficiência, raça, etnia, origem, religião ou condição econômica ou de outro tipo; garantir igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades nos resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas nesse sentido. (Nações Unidas, 2015, p. 21-22, *tradução nossa*).

De acordo com Handfas (2007), a Sociologia no Ensino Médio tem a função social de ampliar a compreensão que os jovens têm de si mesmos e de seu lugar no mundo, permitindo que questionem os discursos naturalizados sobre hierarquias, privilégios e exclusões. A autora destaca que a presença da Sociologia na educação básica possibilita aos estudantes o exercício do pensamento crítico e o reconhecimento de que os fenômenos sociais são construções históricas e mutáveis.

Do ponto de vista sociológico, o ensino referendado unicamente no indivíduo singular impede, ao nosso ver, a superação do senso comum, na medida em que permanece nos limites da experiência empírica ou imediata desse indivíduo. Por conseguinte, não fornece os elementos teóricos necessários para que o aluno adquira, por meio dos conceitos sociológicos, a capacidade de desnaturalizar e de estranhar os fenômenos sociais, compreendendo-os não como práticas individuais, mas sim como relações sociais entre grupos e classes sociais (Handfas; Teixeira, 2007, p. 141)

Tal perspectiva dialoga com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve ser um ato político, pautado na problematização da realidade e na construção de uma consciência crítica capaz de transformar o mundo.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. [...] É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (Freire, 1996, p. 28–29)

Para ele, a educação deve ser entendida como uma prática de liberdade e apresentar como objetivo a formação de indivíduos capazes de refletir sobre a realidade e agir conscientemente para transformá-la. Nesse sentido, a educação não deve ser reduzida a um processo de repasse de conteúdos, mas sim, a um meio de possibilitar que o aluno compreenda o mundo (Freire, 1996). O aluno, portanto, deve ser visto como um sujeito que participa da elaboração do conhecimento.

Nesse contexto, a sequência didática aqui relatada foi estruturada a partir de conceitos centrais da teoria sociológica, como desigualdade social, mobilidade social e despossessão. A desigualdade foi abordada com base em Marx (2011), que a relaciona às contradições do modo de produção capitalista e à apropriação privada dos meios de produção, o que gera exploração e alienação.

Tão logo esse processo de transformação tenha decomposto suficientemente, em profundidade e extensão, a velha sociedade; tão logo os trabalhadores se tenham convertido em proletários, e suas condições de trabalho em capital; tão logo o modo de produção capitalista tenha condições de caminhar com suas próprias pernas, a socialização ulterior do trabalho e a transformação ulterior da terra e de outros meios de produção em meios de produção socialmente explorados – e, por conseguinte, em meios de produção coletivos –, assim como a expropriação ulterior dos proprietários privados assumem uma nova forma. Quem será expropriado, agora, não é mais o trabalhador que trabalha para si próprio, mas o capitalista que explora muitos trabalhadores (Marx, 2011, p. 540)

Bourdieu (2007), por sua vez, amplia essa análise ao introduzir as noções de capital econômico, cultural e simbólico, demonstrando como as diferenças sociais são reproduzidas e legitimadas por mecanismos sutis de distinção e poder.

As diferentes espécies de capital tendem a garantir os lucros obtidos com sua posse e, conseqüentemente, a perpetuar a estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital, portanto a estrutura do espaço social. O capital econômico é em sua forma mais pura o capital no estado imediato e naturalizado, mas o capital cultural e o capital simbólico são outras formas do capital, com taxas de conversão específicas, que asseguram o mesmo efeito de perpetuação das relações de dominação (Bourdieu, 2007, p. 244)

A discussão sobre mobilidade social e despossessão permitiu aprofundar o debate sobre os limites da ascensão e a persistência das desigualdades. Friedmann (2005) compreende a despossessão como um processo em que os

indivíduos perdem o controle sobre os meios de subsistência, o território e até sobre a própria identidade social, sendo relegados à marginalidade econômica e simbólica.

A despossessão psicológica diz respeito a um sentimento de autodesvalorização das populações pobres em relação às ricas, ou de um país pobre em relação a um país rico. Outra forma de despossessão é a social, que se manifesta pela completa impossibilidade de parcelas da população terem acesso aos mecanismos de êxito social, de atingirem o mínimo de prestígio e manterem relações sociais estruturadas e permanentes (Chaves, 2013, p. 196.)

Já Sandercock (2003) propõe a despossessão como fenômeno que ultrapassa o campo material, alcançando a esfera psicológica e cultural, ao privar os sujeitos de reconhecimento e pertencimento. Esses referenciais permitiram analisar as situações retratadas no filme *“Que horas ela volta?”* como expressões contemporâneas da perda de dignidade e do apagamento simbólico vividos por grupos subalternizados.

A reflexão foi complementada pela leitura de Bauman (2001), cuja noção de modernidade líquida ajuda a compreender a fluidez das relações sociais e a instabilidade das identidades na sociedade atual. Em um contexto de mudanças rápidas e de incertezas constantes, as promessas de mobilidade social tornam-se frágeis, e os vínculos humanos se tornam superficiais, reforçando o sentimento de desamparo entre os sujeitos.

A prática pedagógica foi orientada pelos princípios freirianos de diálogo e emancipação, que reconhecem o estudante como sujeito histórico capaz de produzir conhecimento e intervir na realidade. O trabalho com o cinema como recurso didático buscou justamente criar situações de aprendizagem nas quais o conhecimento acadêmico e as experiências socioculturais dos alunos pudessem se encontrar. Assim, o ensino da Sociologia cumpriu sua função social ao articular teoria e prática, pensamento crítico e sensibilidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e socialmente engajados.

## **PERCURSO METODOLÓGICO DA EXPERIÊNCIA**

A proposta foi estruturada em três etapas principais. Na primeira, foi ministrada uma aula teórica acompanhada de discussão sobre os conceitos de desigualdade social, mobilidade social e desposse psicológica. Os estudantes

foram incentivados a refletir sobre a forma como as condições econômicas e culturais determinam oportunidades de vida. A partir de textos introdutórios e de trechos de Bourdieu (2007) e Marx (2011), foram analisadas as relações entre os diferentes tipos de capital, o econômico, o cultural e o simbólico além do lugar que os sujeitos ocupam na estrutura social.

Durante o debate, emergiram reflexões espontâneas acerca de temas como privilégios, meritocracia e exclusão social. Observou-se que muitos alunos não haviam problematizado de maneira sistemática as diferenças de origem e de acesso entre os diversos grupos sociais. Esse primeiro momento foi essencial para a delimitação do campo conceitual que seria aprofundado nas aulas subsequentes.

Na segunda etapa, ocorreu a exibição do filme “*Que horas ela volta?*”, de Anna Muylaert (2015), em três aulas consecutivas. Antes da sessão, foi apresentada uma breve contextualização sobre o enredo e os temas centrais, orientando o olhar dos estudantes para as relações entre as personagens Val e Jéssica e a família empregadora.

**Figura 1** – Cartaz do filme “Que horas ela volta?”



Fonte: Muylaert (2015).

**Figura 2** – Exibição do filme em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal.

Após o filme, realizou-se uma roda de conversa em que os alunos puderam compartilhar impressões e sentimentos. As discussões concentraram-se nas barreiras simbólicas que separam empregadores e empregados, nas hierarquias domésticas e no impacto da ascensão educacional de Jéssica sobre o equilíbrio das relações de classe.

O momento foi marcado por expressivo envolvimento emocional e intelectual. Diversos estudantes relataram identificação com as personagens ou reconheceram situações semelhantes em seus contextos familiares e sociais. Para fundamentar as discussões, foram utilizados fragmentos de Bauman (2001), que abordam a noção de “sociedade líquida” e a fragilidade dos vínculos sociais, reforçando como as transformações econômicas e culturais influenciam as possibilidades de mobilidade.

Na terceira etapa, os alunos foram organizados em grupos para a elaboração de quadros-síntese, nos quais deveriam relacionar os conceitos sociológicos trabalhados às cenas e comportamentos observados no filme. Essa atividade teve como finalidade estimular a capacidade de análise crítica e a autonomia intelectual. Cada grupo apresentou suas conclusões, destacando temas como desigual-

dade de gênero, classe social e educação. As apresentações foram seguidas por um debate coletivo, no qual as interpretações foram discutidas e complementadas, promovendo uma construção coletiva do conhecimento.

**Figura 3** – Estudantes durante o debate após a exibição do filme



Fonte: Acervo pessoal.

Ao longo dessa fase, foi possível observar o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva entre os estudantes, que passaram a empregar os conceitos de forma mais contextualizada e rigorosa. O exercício de articular a teoria sociológica à linguagem artística demonstrou-se uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de aproximar o conhecimento científico das experiências humanas e cotidianas dos discentes.

## **RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA**

Ao final da sequência didática, foram observados avanços significativos na compreensão dos conceitos sociológicos e no engajamento da turma. O uso do cinema como recurso pedagógico revelou-se altamente eficaz para despertar o interesse e promover o pensamento crítico, sobretudo por aproximar os estudantes das questões concretas que atravessam a vida cotidiana. O filme “*Que horas ela volta?*” funcionou como um espelho das desigualdades sociais brasileiras, permitindo que os alunos identificassem, de forma sensível e reflexiva, as barreiras simbólicas que separam os diferentes grupos sociais e os mecanismos de reprodução das hierarquias de classe.

A elaboração dos quadros-síntese mostrou-se uma estratégia didática potente, pois possibilitou aos estudantes expressarem suas interpretações por meio de uma linguagem visual, criativa e colaborativa. Essa etapa incentivou o diálogo e o trabalho coletivo, além de estimular a autonomia intelectual e a capacidade de argumentação fundamentada. A partir da mediação docente, os grupos conseguiram relacionar cenas do filme aos conceitos de desigualdade, mobilidade social e despossessão, demonstrando compreensão crítica das relações de poder e das limitações estruturais que condicionam a ascensão social.

Durante os debates, foi possível perceber o desenvolvimento de uma postura mais empática e ética entre os estudantes. Muitos relataram experiências pessoais ou familiares que dialogavam com a temática do filme, promovendo momentos de identificação e reconhecimento de suas próprias trajetórias no contexto social brasileiro. Essa troca de experiências contribuiu para a construção de um ambiente de respeito, escuta e valorização das diferenças — elementos essenciais para a prática pedagógica emancipadora.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência evidenciou que a articulação entre Sociologia e arte favorece a aprendizagem significativa, uma vez que estimula tanto a dimensão racional quanto a emocional dos sujeitos. Ao combinar a linguagem cinematográfica com a reflexão teórica, foi possível ampliar o repertório cultural dos alunos e consolidar o aprendizado de forma contextualizada. Essa prática contribuiu diretamente para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, especialmente aquelas relacionadas à argumentação, empatia, responsabilidade e cidadania.

Sob a ótica docente, a sequência didática reforçou a importância de adotar metodologias ativas e interdisciplinares, que promovam a participação e a autoria discente. A experiência demonstrou que o ensino da Sociologia não se limita à transmissão de conceitos, mas se concretiza na criação de espaços dialógicos, em que os estudantes são convidados a questionar, comparar e reinterpretar a realidade social. Essa postura está em consonância com os princípios freirianos, que compreendem o processo educativo como prática de liberdade e construção coletiva de saberes.

A prática também contribuiu para o amadurecimento docente, ao evidenciar que o professor, enquanto mediador do conhecimento, deve buscar estratégias que unam teoria, experiência e sensibilidade social. O uso do cinema, nesse

contexto, revelou-se um recurso formativo que extrapola a dimensão cognitiva, alcançando a formação ética e estética dos estudantes. Assim, a experiência reafirmou o papel da Sociologia escolar como instrumento de compreensão do mundo e de estímulo à transformação social, em sintonia com os princípios defendidos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sequência didática desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio evidenciou que o ensino de Sociologia pode atuar como um instrumento de conscientização social e construção de sentido para o estudante. O uso do cinema como mediador do conhecimento favoreceu a aproximação entre a teoria sociológica e as vivências cotidianas, permitindo que os conceitos de desigualdade, mobilidade e despossessão ganhassem concretude na análise do filme “*Que horas ela volta?*”. A prática demonstrou que, quando o conteúdo é situado no contexto cultural dos estudantes, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e participativo.

A experiência contribuiu para o fortalecimento das competências previstas na BNCC, ao estimular a leitura crítica da realidade, a argumentação fundamentada e a empatia social. O diálogo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável reforçou o compromisso ético e político da escola na promoção da equidade e da justiça social.

Desse modo, o trabalho possibilitou que os estudantes desenvolvessem não apenas o conhecimento sociológico, mas também valores e atitudes voltadas à convivência democrática e ao respeito às diferenças.

A partir da perspectiva freiriana, compreende-se que o conhecimento produzido na escola deve provocar inquietação e autonomia intelectual. As discussões em torno do filme revelaram a potência da linguagem artística como recurso formativo, capaz de sensibilizar e provocar reflexão. Tal experiência confirma que o ensino de Sociologia não deve restringir-se à transmissão de conceitos, mas deve favorecer o exercício da escuta, da problematização e da construção coletiva do saber.

Do ponto de vista docente, o trabalho proporcionou uma ampliação das práticas pedagógicas e uma reflexão sobre o papel do professor como mediador do pensamento crítico. A articulação entre os autores clássicos e contemporâneos possibilitou compreender as desigualdades sob diferentes dimensões, evidenciando que a formação sociológica exige um olhar que integra razão e sensibilidade. A prática reafirmou o compromisso ético da educação em promover espaços de diálogo, respeito e transformação social.

Diante do exposto conclui-se, portanto, que o ensino de Sociologia, quando articulado à arte e às demandas do mundo atual, cumpre sua função social e política. A experiência relatada reafirma que a educação, enquanto prática de liberdade, tem o poder de transformar percepções e gerar consciência sobre as contradições que estruturam a vida social. Ao permitir que os estudantes olhem para o mundo por meio da lente do cinema e da teoria sociológica, a escola se torna um espaço de emancipação, no qual se aprende não apenas sobre a sociedade, mas sobre a possibilidade de transformá-la.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.  
BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 241-258.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 out. 2025.

CHAVES, André Preissler Loureiro. Mal-estar do homem contemporâneo ou o estado das coisas. **Aletheia**, Canoas, n. 41, p. 193-197, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n41/n41a16.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

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

HANDFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana da Câmara. A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. **Mediações Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 131–142, 2007. DOI: 10.5433/2176-6665.2007v12n1p131. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3392>. Acesso em: 12 out. 2025.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 out. 2025.

MUYLAERT, Anna (dir.). *Que horas ela volta?* Brasil, 2015. Filme.

## PÓS-FACIO

Encerrar este terceiro volume da série *Educação em Perspectiva: Reflexões e Práticas para o Ensino Contemporâneo* é reconhecer que cada texto aqui reunido não representa um ponto final, mas um convite à continuidade do pensamento e da ação. A educação, por sua natureza dinâmica e transformadora, exige de todos nós — pesquisadores, professores, estudantes e gestores — a disposição constante de revisitar nossas certezas, questionar nossos métodos e renovar nossos compromissos éticos e políticos com o ato de educar.

As reflexões apresentadas ao longo deste livro reafirmam que o ensino contemporâneo não pode ser compreendido de modo fragmentado. Ele se constrói na intersecção entre teoria e prática, entre o legado histórico e as inovações tecnológicas, entre o local e o global, entre o sujeito e o coletivo. É nesse espaço de tensão e criação que emergem as possibilidades de uma educação realmente transformadora — uma educação que acolhe a diversidade, valoriza o diálogo e reconhece a potência dos sujeitos que dela participam.

Mais do que respostas prontas, este volume oferece perguntas que inquietam e caminhos que se abrem. Ao reunir diferentes vozes e perspectivas, reafirma-se aqui a crença de que a pluralidade é o solo fértil da educação. Cada capítulo, com suas contribuições singulares, amplia a compreensão do leitor sobre o cenário educacional e inspira novas formas de pensar e agir em sala de aula e além dela.

Que este e-book seja, portanto, uma ponte entre o que somos e o que ainda podemos ser como educadores. Que ele desperte em cada leitor o desejo de seguir aprendendo, partilhando e construindo coletivamente uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica, inclusiva e humanizadora. A caminhada continua — e que cada leitura seja o ponto de partida para novas perspectivas e novas práticas.

## **SOBRE OS AUTORES**

**Alano Kapiche Belz:** Mestrando em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo - Engenheiro Coelho. Psicólogo, pela Multivix de Nova Venécia - ES. E-mail: alanobelz@gmail.com.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5079733684979588>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9820-759X>.

**Ana Naiara Vicente de Góes:** Mestranda em Comunicação e Inovação – UFPE. Professora universitária – Unifavip. E-mail: ananaiarateacher@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5134891451534685>.

**Anderson Nascimento Vaz:** Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica - IFAP. Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - IFPA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1001772638962888>.

E-mail: anderson.vaz@ifap.edu.br.

**Aniuslane Aliny Comissio Silva:** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Câmpus Cascavel. Pedagoga pela Unioeste, Câmpus Cascavel. Psicopedagoga pela Faculdade Integrada pelo Vale do Ivaí (Univale), Especialista em Alfabetização e Letramento (Univale). Professora na Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR. Vinculada ao Grupo de Pesquisa GP.PSIE.

**Antônio Carlos de Souza:** Graduando em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Regional do Rio Grande do Norte. Cursa Mestrado Profmat na UFT. E-mail: antoniocarlosdesouza@seduc.to.gov.br.

**Cesar Miguel Santos Junior:** Mestre em Farmácia (UFBA) e Estudante de Música (UCSAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8394534933545403>.

E-mail: cesarjr\_@hotmail.com.

**Denise Santos do Amaral:** Educadora especial e mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Maria - RS. Psicopedagoga (Instituto Cândido Mendes). Professora da rede municipal de Santa Maria - RS.

E-mail: denisisamaral@yahoo.com.br.

**Edimar Fonseca da Fonseca:** Doutor em Educação em Ciências (UFRGS).  
E-mail: [fonseca.edimar@gmail.com](mailto:fonseca.edimar@gmail.com).

**Eduardo Nunes Silva:** Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6187161433917461>.  
E-mail: [eduardo.silva35@universo.univates.br](mailto:eduardo.silva35@universo.univates.br).

**Eliana Passos da Silveira:** Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (PPGP/UFG), com formação em Pedagogia pela mesma universidade.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3986547600535911>.  
E-mail: [elianapassosdasilveira@gmail.com](mailto:elianapassosdasilveira@gmail.com).

**Emanuella Cruz Barbosa Vieira:** Professora de Geografia da rede estadual de ensino do estado do Ceará, doutoranda em Geografia Humana, na especialidade de Ensino de Geografia do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, mestre em Ciências da Educação, especialista em Didática do Ensino de Geografia e graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [manu.vieira@prof.ce.gov.br](mailto:manu.vieira@prof.ce.gov.br).

**Emmanuelle Pereira da Silva:** Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: [emmanuelly\\_manu\\_2009@hotmail.com](mailto:emmanuelly_manu_2009@hotmail.com).

**Érika Fernanda Xavier da Costa:** Discente do Curso de Pedagogia - Universidade Federal de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1568943213791401>.  
E-mail: [costaerika75@gmail.com](mailto:costaerika75@gmail.com).

**Fabrcia Nunes de Jesus:** Doutorado em Educação Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade João Monlevade.  
E-mail: [fabricia.jesus@uemg.br](mailto:fabricia.jesus@uemg.br).

**Franciele Del Vecchio dos Santos:** Doutora em Educação Escolar - Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0910424291047021>.  
E-mail: [fran.delvecchio@gmail.com](mailto:fran.delvecchio@gmail.com).

**Francisco Leilson da Silva:** Graduação em Psicologia - UFRN, Pedagogo, Bacharel em Psicopedagogia e Fonoaudiologia, mestre em Estudos da Linguagem (UFRN), doutor em Estudos da Linguagem (UFRN) e doutor em Educação. E-mail: [psileilson@hotmail.com](mailto:psileilson@hotmail.com).

**Gilmara dos Santos Silva:** Mestranda em Linguagem e Ensino – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB - 2024. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1069-8504>.

E-mail: [gssilva@aluno.unilab.edu.br](mailto:gssilva@aluno.unilab.edu.br).

**Giovanni Rafael Romano Valladão:** Doutor em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professor de Educação Física e Pedagogo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6183485125781630>. E-mail: [rafaelromano1987@hotmail.com](mailto:rafaelromano1987@hotmail.com).

**Giordano Del Vecchio dos Santos.** Licenciatura Plena em Música pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) com ênfase nas linhas de Filosofia da Arte e Estética. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2978189650720523>.

E-mail: [giordanodelvecchio@gmail.com](mailto:giordanodelvecchio@gmail.com)

**Gracielle Almeida de Aguiar:** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria - RS.

E-mail: [gracielleaguiar5@gmail.com](mailto:gracielleaguiar5@gmail.com).

**Jamile Gonçalves Calissi:** Doutora e Mestre (Bolsista Integral CAPES) em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Faculdade de Direito de Bauru (CEUB- ITE). Professora de Educação Superior da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Passos. Professora Titular no Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos da Universidade de Araraquara (UNIARA).

E-mail: [jamile.calissi@uemg.br](mailto:jamile.calissi@uemg.br).

**Janáina Santana da Costa:** Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia do Campus Universitário de Arraias da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: [janaina.costa@uft.edu.br](mailto:janaina.costa@uft.edu.br).

**Joelson Lopes da Paixão:** Bacharel em Engenharia Elétrica pela UNIJUÍ (2016); especialista em Metodologia do Ensino Superior e EAD pela UniFAEL (2018); especialista em Docência no Ensino Superior pela FCE (2024); possui complementações pedagógicas em Matemática (2024) e Pedagogia (2025) pela UNICV e em Física (2025) pela ETEP; Mestre em Engenharia Elétrica pela UFSM (2019). E-mail: [joelson.paixao@hotmail.com](mailto:joelson.paixao@hotmail.com).

**Jônatas de Lacerda:** Doutorando na UFGD e Mestre em História pela UNIFAL/MG. Pedagogo e Psicopedagogo. E-mail: jonatasdelacerda25@gmail.com.

**José Fábio Vieira Gomes:** Graduado em Pedagogia – UFPB.

E-mail: fabiogomes3333@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1098915079332902>.

**Josélia dos Santos Paixão:** Especialista em Gestão e Docência da Educação Básica e em Educação Especial e Inclusiva. Graduada em Pedagogia pela UFMA. E-mail: joseliasilva26@gmail.com.

**Júnio Souza dos Santos:** Possui especialização em Gestão Estratégica Educacional (UNINASSAU, 2024). E-mail: souzajun81@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3650702092290979>.

**Kathia Maria Barros Leite:** Mestra em Letras (UFAL).

E-mail: kathia.leite@ifal.edu.br.

**Kyrleys Pereira Vasconcelos:** Doutora em Educação. Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

E-mail: kyrleys.vasconcelos@ufvjm.edu.br.

**Lívia Barbosa Pacheco Souza:** Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pelo NEIM/UFBA (2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>.

E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.

**Lucas Santos de Assis:** Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7274951765911877>.

E-mail: lucasassis3333@gmail.com.

**Maria Angélica de Oliveira da Silva:** Mestranda em Psicologia da Universidade Federal de Goiás (PPGP/FE/UFG). Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4798736019914507>.

E-mail: maria\_angelica2@discente.com.

**Marcos André Trindade da Silva:** Mestrando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). E-mail: marcos.trindade@fale.ufal.br.

**Michell Pedruzzi Mendes de Araújo:** Doutor e Mestre em Educação (PPGE/UFES). Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Escolar Integrada. Licenciado em Ciências Biológicas (UFES) e em Pedagogia (CESUMAR). Professor da Faculdade de Educação (UFG) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP/FE/UFG).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6141634183456644>.  
E-mail: [michellpedruzzi@gmail.com](mailto:michellpedruzzi@gmail.com).

**Natália Luczkiewicz da Silva:** Doutoranda e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6644399776578708>.  
E-mail: [natalia2luczkiewicz@gmail.com](mailto:natalia2luczkiewicz@gmail.com).

**Naura Letícia Nascimento Coelho:** Mestre em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Discente do Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [nauracoelho55@gmail.com](mailto:nauracoelho55@gmail.com).

**Paulo Henrique Gomes da Silva:** Professor de Física e Engenheiro Civil.  
E-mail: [phgomes0@gmail.com](mailto:phgomes0@gmail.com).

**Patrícia Cristina Cavalcante:** Especialista em Gramática, Texto e Discurso e Mestra em Letras (UFRN). E-mail: [patinhadob@gmail.com](mailto:patinhadob@gmail.com).

**Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim:** Mestra em Inovação e Tecnologias Educacionais – UFRN. E-mail: [rayane822@hotmail.com](mailto:rayane822@hotmail.com).

**Sarah Elayne de Freitas Rezende:** Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, com especializações em Gestão do Ensino Superior e Psicopedagogia. Graduada em Administração e Pedagogia. Atua nas áreas de educação, diversidade, inclusão, gestão educacional e políticas públicas. Professora titular no IF Goiano – Campus Ipameri. E-mail: [sarah.rezende@ifgoiano.edu.br](mailto:sarah.rezende@ifgoiano.edu.br).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8360199467133040>.

**Sheila Azevedo Pereira:** Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Atua em escolas da rede pública de Campo Grande/MS. Desenvolve pesquisas sobre currículo, infância, feminismo negro e práticas pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/2003. Participa de grupos e conselhos ligados à igualdade racial. E-mail: [sheilaazevedo@yahoo.com.br](mailto:sheilaazevedo@yahoo.com.br).  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9522354931844548>.

**Taynan Paz Ribeiro da Silva:** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Mestre em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Professora de Língua Portuguesa e Inglesa da Rede Estadual do Paraná. Vinculada ao Grupo de Pesquisa GP.PSIE.

**Telmo Rosa Nogueira:** Licenciado em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrando em Educação Inclusiva - Profei (UEMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8573954741511646>.

E-mail: [telmo.nogueira.uemg.t5@gmail.com](mailto:telmo.nogueira.uemg.t5@gmail.com).

**Thaís Souza dos Santos:** Doutora em Educação (UFBA) e Professora de Língua Portuguesa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5551483222802562>.

E-mail: [thaisza12@gmail.com](mailto:thaisza12@gmail.com).

**Veruscka Pedrosa Barreto:** Doutora em Educação pela UFS. Docente da UFCG.

E-mail: [barretoveruscka@gmail.com](mailto:barretoveruscka@gmail.com).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6152640519839766>.

**William Carlos de Sousa:** Pedagogo pela Universidade Federal do Tocantins.

Especialista em Educação e Diversidades. E-mail: [will.cssousa@gmail.com](mailto:will.cssousa@gmail.com).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3053038650206834>.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**Eduardo Nunes Silva**

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6187161433917461>

E-mail: [eduardo.silva35@universo.univates.br](mailto:eduardo.silva35@universo.univates.br)

**Jamile Gonçalves Calissi**

Doutora e Mestre (Bolsista Integral CAPES) em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Faculdade de Direito de Bauru (CEUB-ITE). Professora de Educação Superior da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Passos. Professora Titular no Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos da Universidade de Araraquara (UNIARA).

E-mail: [jamile.calissi@uemg.br](mailto:jamile.calissi@uemg.br)

**Kathia Maria Barros Leite**

Mestra em Letras (UFAL).

E-mail: [kathia.leite@ifal.edu.br](mailto:kathia.leite@ifal.edu.br)

**Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim**

Mestra em Inovação e Tecnologias Educacionais - UFRN.

E-mail: [rayane822@hotmail.com](mailto:rayane822@hotmail.com)

**Veruscka Pedrosa Barreto**

Doutora em Educação pela UFS. Docente da UFCG.

E-mail: [barretoveruscka@gmail.com](mailto:barretoveruscka@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6152640519839766>

# **EDUCAÇÃO**

## **EM PERSPECTIVA:**

### **REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO**

**VOLUME 3**

**Eduardo Nunes Silva  
Jamile Gonçalves Calissi  
Kathia Maria Barros Leite  
Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim  
Veruscka Pedrosa Barreto  
(Organizadores)**

