

ANA PAULA ULIANA MASON  
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR  
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES  
(ORGANIZADORES)

# PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E ESCOLAR:

## ORGANIZAÇÃO, INTENCIONALIDADE E RESULTADOS



  
EDITORA  
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON  
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR  
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES  
(ORGANIZADORES)

# PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E ESCOLAR:



ORGANIZAÇÃO, INTENCIONALIDADE E RESULTADOS

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL·E), com direção editorial

Revisão: os autores

Livro publicado em: 03/07/2026

Termo de publicação: TP0572026

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P712 Planejamento educacional e escolar : organização, intencionalidade e resultados / organizadores Ana Paula Uliana Mason, Dilmar Rodrigues da Silva Júnior, Laurilene Cardoso da Silva Lopes. – Itapiranga, SC : Schreiben, 2026.  
158 p. : il. ; e-book.  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.  
ISBN: 978-65-5440-711-3  
DOI: 10.29327/5881590  
1. Planejamento educacional. 2. Planejamento escolar. 3. Administração escolar.  
4. Gestão educacional. I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da. III. Lopes, Laurilene Cardoso da Silva. IV. Título.

CDD 371.207

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Comissão Organizadora</i>	
DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES INGRESSANTES VETERANOS-SIGNIFICADOS QUE EMERGEM DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS.....	7
<i>Leila Pereira Silva dos Santos   Elaine Gomes Vilela</i>	
MEMÓRIA, CORPO E ORALIDADE: A CULTURA RIBEIRINHA AMAZÔNICA ENTRE A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	17
<i>Sharlene Batista da Silva   Silvaleide Batista da Silva Tereza Cristina Ribeiro</i>	
A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO CAMPO: FORMAÇÃO HUMANA, EMANCIPAÇÃO E DIREITO SOCIAL.....	30
<i>Silvaleide Batista da Silva   Rilma Ferreira de Araújo   Tereza Cristina Ribeiro</i>	
PUBLICIDADE DIGITAL E CONSUMISMO INFANTIL: DESAFIOS PARA A ESCOLA.....	42
<i>Blenda Eduarda Valeijo de Arruda   Larissa da Fonseca Banegas Analígia Miranda da Silva</i>	
AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: MEDIR O QUÊ, PARA QUEM E POR QUÊ NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	57
<i>Suanny Pinho Ferreira   Jaqueline Siza Teixeira Jefferson Rolim Pereira   Maria José Nice Paiva Lima</i>	
PLANEJAMENTO DE ENSINO E AVALIAÇÃO: ALINHAMENTO ESTRATÉGICO QUE POTENCIALIZA A APRENDIZAGEM.....	64
<i>Laurilene Cardoso da Silva Lopes   Antonio Deígerson da Costa Lopes Marlene Cardoso da Silva   Francisco Valdenilson da Silva Vieira Jackeline Araújo Silva Alves</i>	

IMPACTOS DA DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	77
<i>Laurilene Cardoso da Silva Lopes   Marlene Cardoso da Silva</i>	
<i>Antonio Deigerson da Costa Lopes   Bruna Stefane da Silva Santos</i>	
<i>Francisco Valdenilson da Silva Vieira</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	88
<i>Laurilene Cardoso da Silva Lopes   Marlene Cardoso da Silva</i>	
<i>Antonio Deigerson da Costa Lopes   Bruna Stefane da Silva Santos</i>	
<i>Francisco Valdenilson da Silva Vieira</i>	
APLICABILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DE ESPECTO AUTISTA (TEA).....	98
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior   Rodrigo Carvalho Souza Costa</i>	
<i>Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho   Ana Cristina de Alencar Rodrigues</i>	
<i>Maria Salete Pereira</i>	
O LUGAR DO PLANEJAMENTO E DA AVALIAÇÃO NA MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	111
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior   Radine Cardoso de Sousa</i>	
<i>Carlos José Aguiar Dutra</i>	
IMPLICAÇÕES DO PLANEJAMENTO E DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	119
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior   Radine Cardoso de Sousa</i>	
<i>Carlos José Aguiar Dutra</i>	
POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: DAS POLÍTICAS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO AOS EFEITOS MOBILIZADORES NO CHÃO DA ESCOLA.....	128
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior   Radine Cardoso de Sousa</i>	
<i>Carlos José Aguiar Dutra</i>	
O IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	142
<i>Elisângela Cabral Portal de Souza</i>	
<i>Sandra Karina M. do Vale</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	153

## APRESENTAÇÃO



A educação contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos, exigindo das instituições de ensino, gestores, professores e demais profissionais da área uma atuação fundamentada em processos planejados, intencionais e comprometidos com a qualidade da aprendizagem. Nesse contexto, o planejamento educacional e escolar assume papel central, constituindo-se como instrumento indispensável para a organização das ações pedagógicas, administrativas e formativas que permeiam o cotidiano das instituições de ensino.

Mais do que uma exigência burocrática, o planejamento representa um processo reflexivo que orienta decisões, estabelece metas, articula recursos e possibilita o acompanhamento dos resultados alcançados. Ao promover a integração entre teoria e prática, contribui para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, democráticos e alinhados às necessidades dos estudantes e da comunidade escolar.

A presente obra coletiva, intitulada “**Planejamento Educacional e Escolar: Organização, Intencionalidade e Resultados**”, reúne estudos, relatos de experiência e revisões bibliográficas produzidos por pesquisadores, professores, gestores e profissionais da educação de diferentes contextos e áreas do conhecimento. Os capítulos aqui apresentados evidenciam múltiplas perspectivas sobre o planejamento, abordando desde questões relacionadas à gestão escolar, às políticas educacionais e às práticas pedagógicas até reflexões sobre inclusão, inovação, formação docente e uso de tecnologias educacionais.

Ao congregar diferentes olhares e experiências, este e-book busca fomentar o debate acadêmico e profissional sobre os processos de planejamento na educação, ressaltando sua relevância para a promoção de práticas mais eficazes, conscientes e transformadoras. Espera-se que as reflexões compartilhadas contribuam para o fortalecimento das ações educativas e inspirem novas pesquisas, projetos e intervenções voltadas à melhoria da qualidade da educação em seus diversos níveis e modalidades.

Desejamos aos leitores uma profícua leitura e que os conhecimentos aqui socializados possam ampliar possibilidades de reflexão, diálogo e ação em favor de uma educação cada vez mais significativa, equitativa e comprometida com o desenvolvimento humano e social.

*Comissão Organizadora.*

# DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES INGRESSANTES VETERANOS-SIGNIFICADOS QUE EMERGEM DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

*Leila Pereira Silva dos Santos<sup>1</sup>*

*Elaine Gomes Vilela<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A indução docente configura-se como um tema relativamente recente no contexto educacional brasileiro, tendo ampliado sua presença nas discussões acadêmicas nas últimas décadas. Nesse cenário, evidencia-se a necessidade de aprofundar investigações que permitam identificar aspectos sistemáticos desse processo que, muitas vezes, permanecem invisibilizados, embora sejam fundamentais para a formação e o desenvolvimento profissional de professores ingressantes.

Sob a perspectiva da pesquisa narrativa, são analisados relatos de experiências de três professoras ingressantes e três professoras veteranas atuantes nas redes municipais do ABC Paulista, vinculadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando o desdobramento de suas trajetórias profissionais após o período de inserção na carreira docente.

A relevância deste estudo justifica-se pela importância de compreender os desafios enfrentados no início da carreira docente, considerando que esse período é marcado por tensões, inseguranças e pela necessidade de articulação entre a formação inicial e a prática pedagógica. Ao dar voz tanto a professores ingressantes quanto a professores veteranos, a pesquisa busca ampliar o entendimento sobre o processo de inserção na docência, evidenciando continuidades e rupturas nas experiências formativas ao longo do tempo.

Além disso, ao utilizar narrativas escritas como fonte de dados, este estudo pretende não apenas compreender as percepções dos sujeitos envolvidos,

---

1 Professora, Especialista em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil, Mestranda em Educação pela UMESP.

2 Professora Doutora em Educação pela UMESP, Mestre em Educação pela UMESP.

mas também demarcar possíveis caminhos analíticos que possam ser replicados em pesquisas futuras, contribuindo para o fortalecimento do campo de estudos sobre indução docente e para o aprimoramento das práticas formativas no âmbito da educação básica.

## 2. METODOLOGIA

A investigação proposta adota uma abordagem qualitativa, por compreender que esse tipo de apuramento possibilita a interpretação aprofundada das experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno estudado. Como estratégia metodológica, utiliza-se a pesquisa narrativa, que permite acessar e interpretar as vivências de professores ingressantes e veteranos a partir de seus próprios relatos.

O foco da investigação será constituído por narrativas escritas produzidas por professores ingressantes e veteranos atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em redes municipais do ABC Paulista. A escolha por narrativas escritas justifica-se por sua capacidade de evidenciar aspectos subjetivos da experiência docente, favorecendo a reflexão sobre o processo de inserção na carreira.

Nesse enquadramento, a produção das narrativas ocorre mediante solicitação de textos autobiográficos, orientados por um roteiro previamente elaborado, com questões disparadoras e uma pergunta geradora voltadas aos desafios do início da docência, às percepções sobre a formação inicial e às experiências vivenciadas no contexto escolar.

O projeto foi estruturado no decorrer do primeiro semestre e submetido à Plataforma Brasil em 5 de agosto de 2025, sendo aprovado em 22 de agosto do mesmo ano.

A fundamentação teórica desta pesquisa baseia-se nos autores canadenses Connelly e Clandinin, que estabelecem parâmetros para a pesquisa narrativa em educação, além dos autores que esmiúçam a formação de professores, os saberes docentes, entre os quais se destacam, Connelly e Clandinin (2015), André (2012), Tardif (2012) e Nóvoa (2009).

Nóvoa (2009) enfatiza a necessidade de articulação entre a formação docente e as situações concretas da prática escolar, enquanto Tardif (2012) evidencia a constituição dos saberes docentes a partir das experiências vividas no cotidiano profissional, o que reforça a pertinência da abordagem narrativa adotada nesta investigação.

Corroborando as afirmações anteriores, destacam-se as indagações de André (2010, p. 178 e 179):

Será que as pesquisas sobre formação de professores podem contribuir para o reconhecimento social da área? Sim, na medida em que puderem trazer a público os seus achados mais importantes, suas principais descobertas e quais as questões que merecem mais investigações. Daí a importância de que os estudos sobre formação de professores apresentem seus resultados de forma clara e objetiva, de modo que possam ser compreendidos pelo público, forneçam subsídios para os gestores e formuladores de políticas públicas e possam abrir novas frentes de pesquisa.

Neste sentido, a interpretação das narrativas possibilita a compreensão dos desafios relacionados ao início da carreira docente, bem como a identificação de lacunas entre a formação inicial e a prática profissional, contribuindo para o aprimoramento de políticas públicas e de práticas formativas no campo da educação. Nessa perspectiva, conforme Connelly e Clandinin (1994), as experiências são compreendidas como histórias vividas e narradas pelos sujeitos, sendo por meio dessas narrativas que os professores atribuem sentidos ao seu percurso formativo, reorganizam suas vivências e ressignificam sua prática profissional, o que evidencia o potencial formativo das narrativas docentes interpretadas neste estudo.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo fundamenta-se em uma perspectiva teórica que articula a pesquisa qualitativa, a abordagem narrativa e a hermenêutica filosófica, compreendendo a experiência docente como elemento central para a produção de conhecimento na área da Educação. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que os processos formativos e profissionais dos professores são constituídos por vivências que ganham significado por meio da linguagem e da interpretação.

No campo da pesquisa narrativa, destacam-se as contribuições de Connelly e Clandinin (1994), que compreendem a experiência como categoria central de análise nas ciências sociais. Para os autores, a educação é entendida como experiência vivida, e os estudos educacionais configuram-se como formas de interpretação dessas experiências. Nessa perspectiva, a narrativa assume papel fundamental, pois constitui o modo pelo qual os sujeitos organizam, expressam e atribuem sentido às suas vivências.

Os autores argumentam ainda que a narrativa não se limita a um procedimento metodológico, mas integra o próprio fenômeno investigado, uma vez que a experiência humana se estrutura narrativamente. Assim, a narrativa é simultaneamente fenômeno e método, permitindo acessar os significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos sociais e profissionais.

A escolha pela abordagem qualitativa está relacionada à sua capacidade de aprofundar a compreensão dos sentidos e interpretações construídos pelos

participantes, valorizando a subjetividade e a complexidade das experiências humanas. Nesse contexto, a pesquisa narrativa possibilita acessar as trajetórias e percepções de professores ingressantes e veteranos, evidenciando os desafios enfrentados no início da carreira docente e as lacunas existentes entre a formação inicial e a prática profissional.

Além disso, a hermenêutica filosófica contribui para a análise interpretativa das narrativas, ao considerar que a compreensão é um processo construído no diálogo entre o sujeito, a linguagem e o contexto. Essa perspectiva reforça a ideia de que o conhecimento não é dado de forma objetiva, mas construído a partir da interpretação das experiências vividas.

Dessa forma, o referencial teórico adotado sustenta a compreensão da docência como uma prática situada, marcada por experiências, saberes e desafios que se constituem ao longo da trajetória profissional, permitindo analisar o processo de indução docente a partir das narrativas dos próprios sujeitos envolvidos.

Considerando a problemática central desta pesquisa, recorre-se às contribuições de Connelly e Clandinin (1994), que situam a experiência como categoria central de análise nos estudos em Educação. Para os autores, ensinar e aprender constituem-se como processos profundamente vinculados às experiências vividas pelos sujeitos, sendo a narrativa a forma privilegiada de expressão e compreensão dessas vivências.

Nessa perspectiva, a educação é entendida como experiência vivida, e os estudos educacionais configuram-se como modos de interpretar tais experiências. A narrativa, portanto, não se apresenta apenas como uma técnica de investigação, mas como elemento constitutivo do próprio fenômeno estudado, uma vez que os sujeitos organizam suas experiências e atribuem sentido a elas por meio de histórias.

Assim, ao adotar a abordagem narrativa, esta pesquisa busca compreender o processo de desenvolvimento profissional docente e a construção do conhecimento pedagógico a partir das narrativas de professores ingressantes e veteranos. Tal escolha metodológica implica reconhecer os participantes como sujeitos de conhecimento, cujas experiências são fundamentais para a compreensão da realidade investigada.

Ao incorporar as narrativas pessoais, valoriza-se a dimensão formativa dessas experiências, uma vez que, ao narrar, os sujeitos não apenas relatam acontecimentos, mas também reinterpretam suas trajetórias, resignificando suas práticas e construindo novos sentidos. Conforme afirmam Connelly e Clandinin (1994), as pessoas vivem histórias e, ao contá-las, reafirmam, modificam e recriam suas experiências, em um processo contínuo de formação.

Nesse contexto, a pesquisa narrativa configura-se também como espaço formativo, tanto para os participantes quanto para o pesquisador, pois

o movimento de escuta e interpretação possibilita revisitar compreensões, questionar práticas e ampliar perspectivas sobre a docência.

No que se refere à formação de professores, autores como António Nóvoa (2009) e Maurice Tardif (2012) contribuem para compreender a docência como uma prática situada, construída no cotidiano escolar. Nóvoa (2009) destaca a importância de uma formação ancorada em situações concretas da prática educativa, enquanto Tardif (2012) enfatiza que os saberes docentes são indissociáveis das experiências vividas no contexto de trabalho.

Essas contribuições reforçam a necessidade de compreender o início da carreira docente como um período marcado por desafios que extrapolam a formação inicial, envolvendo dimensões pedagógicas, institucionais e emocionais. Nesse sentido, a indução docente apresenta-se como um processo fundamental para a inserção profissional, exigindo políticas e práticas que apoiem o professor em seu desenvolvimento.

Para a interpretação das narrativas, recorre-se à hermenêutica filosófica, entendida como uma abordagem que ultrapassa a simples análise textual, compreendendo a interpretação como um processo situado historicamente. Conforme Palmer (1969), a hermenêutica amplia-se para além dos textos escritos, abrangendo diferentes formas de expressão humana.

Autores como Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer contribuíram para consolidar a hermenêutica como uma perspectiva filosófica da compreensão, destacando que interpretar é um movimento que envolve o diálogo entre o sujeito e o mundo, mediado por suas experiências e pré-compreensões. Esse movimento, conhecido como círculo hermenêutico, evidencia que a compreensão se constrói na relação entre as partes e o todo, entre o texto e o contexto.

Dessa forma, a hermenêutica filosófica mostra-se adequada para a análise das narrativas docentes, pois permite compreender não apenas os relatos em si, mas os significados que emergem das experiências vividas, considerando o contexto histórico, social e profissional dos participantes.

Assim, o referencial teórico adotado sustenta a compreensão da docência como uma prática complexa e situada, marcada por experiências, desafios e processos formativos contínuos, possibilitando analisar a indução docente a partir das narrativas dos próprios sujeitos envolvidos.

#### **4. PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS**

O processo de inserção profissional docente se configura como um percurso marcado por tensões, aprendizagens e reconstruções identitárias. Ao considerar as contribuições de Vaillant e Marcelo Garcia (2012), torna-se possível evidenciar que, diferentemente de outras profissões, o ensino

frequentemente expõe o professor iniciante às situações mais complexas do exercício profissional, revelando fragilidades nos mecanismos institucionais de acompanhamento e indução.

A comparação com outras áreas profissionais mostra-se particularmente elucidativa, ao evidenciar uma contradição significativa: enquanto profissões como medicina, engenharia ou aviação tendem a resguardar seus iniciantes de situações de alto risco, garantindo acompanhamento sistemático e progressão gradual de responsabilidades, na docência, muitas vezes, observa-se o movimento inverso. Nessas profissões, há uma preocupação explícita com a segurança, a qualidade da atuação profissional e a preservação da vida, o que demonstra cuidado tanto com o profissional quanto com aqueles que dependem diretamente de seu trabalho.

A narrativa da professora Angelina (Professora veterana) evidencia esse cenário:

No início, enfrentei muitas dificuldades, principalmente pela falta de um apoio pedagógico estruturado e de formações específicas que pudessem me orientar e qualificar para as demandas do meu trabalho. Naquele momento, contei muito com a experiência das colegas mais antigas e, acima de tudo, com a minha vontade e determinação de aprender e me desenvolver, apesar de já ter experiência em sala de aula, porém em escola particular, cuja proposta é bem diferente da prefeitura. (Angelina, 2025)

A narrativa da professora iniciante participante da pesquisa revela ter encontrado uma realidade complexa e desafiadora. Ao ingressarem na carreira, enfrentam dificuldades que ultrapassam as questões pedagógicas, abrangendo também aspectos pessoais e emocionais.

Ao transpor essa reflexão para o contexto educacional, percebe-se que professores ingressantes são frequentemente inseridos em realidades complexas, marcadas por turmas heterogêneas, múltiplas demandas e desafios que extrapolam o domínio pedagógico, sem que haja, na mesma proporção, um suporte institucional estruturado. Essa condição suscita questionamentos acerca da naturalização desse processo na educação, no qual o professor iniciante, muitas vezes, enfrenta sozinho as situações mais desafiadoras da profissão.

Tal dinâmica evidencia não apenas a fragilidade dos processos de indução docente, mas também seus possíveis impactos na constituição da identidade profissional e na qualidade do trabalho pedagógico. Além disso, pode repercutir diretamente no bem-estar dos estudantes, uma vez que a ausência de suporte adequado ao professor iniciante tende a influenciar as condições de ensino e aprendizagem.

Compreende-se também através da narrativa da Professora Rafaela que o processo de inserção profissional nesta região também apresenta fragilidades a serem reestruturadas:

No ano de 2023, fui convocada para assumir a função de professora (...). Acreditava que, ao chegar esse momento tão sonhado, exerceria a profissão com entusiasmo e realização plena. No entanto, a realidade se mostrou mais complexa. Atuar na área da educação significa enfrentar desafios constantes, grandes responsabilidades e demandas contínuas de planejamento. Diferentemente do cargo de ADI, no qual as responsabilidades eram menores, a função docente exige não apenas ensinar, mas também educar e gerir múltiplas situações cotidianas. (Rafaela, 2025)

Diante desse cenário, torna-se evidente que a inserção profissional docente exige não apenas os conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também a construção de redes de apoio, espaços de diálogo e políticas formativas que reconheçam a complexidade desse momento. A docência, nesse sentido, deve ser compreendida como um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, que se fortalece por meio do acompanhamento, da valorização e da criação de condições efetivas para o exercício da profissão.

## **5. DAS POLÍTICAS DE INDUÇÃO DOCENTE- DESAFIOS E LACUNAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nas últimas décadas, a formação de professores tem se consolidado como um campo de crescente interesse investigativo. Nesse contexto, a indução docente é compreendida como a etapa inicial de inserção profissional, frequentemente marcada pelo “confronto com a realidade” nos primeiros anos de exercício da docência.

Apesar do aumento das discussões sobre o tema, estudos como os de André (2012) evidenciam que ainda são incipientes, no Brasil, as políticas e iniciativas institucionais de apoio a professores iniciantes, mesmo diante das múltiplas demandas que caracterizam esse período.

Embora o Censo Escolar indique o aumento do número de docentes com formação em nível superior, persistem fragilidades no processo de inserção profissional, relacionadas às condições de trabalho, à diversidade das demandas escolares, às práticas inclusivas e à socialização no ambiente institucional.

Nesse sentido, André (2012) destaca que a formação docente não se encerra na graduação, devendo se estender ao longo da carreira, de modo a garantir suporte ao professor iniciante diante das dificuldades do início da docência. Entretanto, tais processos não podem depender exclusivamente de iniciativas individuais, sendo necessária a institucionalização de ações formativas contínuas.

Nesse contexto, a professora Angelina (2025) relata:

No entanto, apesar dessa bagagem acadêmica, as oportunidades de formação continuada oferecidas pela Prefeitura sempre foram limitadas e às vezes privilegiadas. Assim, para me manter atualizada e qualificada, precisei buscar cursos complementares, tanto gratuitos quanto pagos, que custeei por conta própria. Essa busca constante por aprimoramento reflete meu comprometimento com o serviço público e o desejo genuíno de contribuir cada vez melhor para a nossa comunidade. (Angelina, 2025)

A limitação de oportunidades de formação continuada oferecidas pela rede municipal evidencia uma lacuna significativa no apoio ao desenvolvimento profissional docente, o que tem levado os professores, em grande medida, a assumirem individualmente a responsabilidade por sua própria qualificação. Tal cenário reforça a necessidade de iniciativa pessoal e evidencia o compromisso docente com a qualidade do ensino e com a comunidade escolar atendida, embora também revele a insuficiência de políticas institucionais de formação continuada capazes de assegurar suporte sistemático ao longo da carreira.

Nesse sentido, Nascimento, Flores e Xavier (2019) alertam para o risco de se atribuir ao professor a responsabilidade exclusiva pela qualidade da educação ao se discutir a formação docente e a indução profissional, desconsiderando o papel das políticas públicas e das condições institucionais nesse processo.

De forma complementar, Gatti (2025), ao discutir a formação de professores para a Educação Básica, destaca a necessidade de um referencial sólido sobre o papel social da escola na contemporaneidade. A autora, fundamentando-se em Rodrigues (1991), ressalta que o trabalho docente transcende a mera transmissão de conteúdos, envolvendo a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade social, a natureza e a vida em comunidade.

Nessa perspectiva, a formação docente não se restringe ao domínio técnico-metodológico, mas abrange dimensões éticas, culturais e humanistas, voltadas à constituição de valores, atitudes e práticas colaborativas. Assim, espera-se que a formação de professores contribua para a construção de uma educação comprometida com a cidadania, a responsabilidade social e a formação integral dos estudantes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos nos permitem compreender que o processo de inserção profissional docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui uma etapa marcada por desafios complexos, que envolvem dimensões pedagógicas, institucionais e subjetivas. As narrativas de professores ingressantes e veteranos evidenciam que o início da carreira docente é atravessado por tensões, aprendizagens e reconstruções identitárias, revelando a necessidade de maior atenção às condições que estruturam esse processo.

As experiências relatadas pelos participantes ilustram tais desafios. A professora ingressante Angelina (2025) destaca a ausência de apoio pedagógico estruturado e de formações específicas no início de sua atuação, ressaltando a importância do suporte de colegas mais experientes e de sua própria iniciativa para lidar com as demandas do cotidiano escolar. Já a professora Rafaela (2025) evidencia a complexidade da transição entre diferentes funções na área educacional, indicando que a docência envolve um conjunto ampliado de responsabilidades, que extrapolam a prática de ensino e demandam múltiplas competências profissionais.

Essas narrativas evidenciam que a inserção na carreira docente não se configura como um processo linear, mas como um percurso permeado por adaptações, desafios e ressignificações da prática profissional. Nesse contexto, a ausência ou fragilidade de mecanismos institucionais de indução docente emerge como elemento central na compreensão das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes.

Ao longo deste estudo, a abordagem narrativa demonstrou sua potência ao nos permitir a interpretação de experiências profissionais reais, compreendendo estas como fontes de reflexão sobre o vivido e seus impactos na constituição profissional.

Entende-se a pesquisa narrativa como uma trajetória que nos direciona a interpretação, a medida que, como recém pesquisadores nos transformamos através das histórias, experiências e singularidades do ser humano, reconhecendo que cada sujeito é simultaneamente singular e plural, constituindo-se a partir de suas interações sociais e profissionais. As narrativas produzidas pelos participantes revelam essa condição, ao expressarem experiências que articulam dimensões individuais e coletivas da docência.

Conclui-se que a indução docente se configura como um campo fundamental para investigação e formulação de políticas educacionais, especialmente no que se refere ao acompanhamento de professores em início de carreira. Espera-se que as experiências aqui relatadas possam contribuir para a compreensão dos processos de inserção profissional docente na região do ABC Paulista, bem como para o fortalecimento de práticas formativas mais sensíveis às complexidades da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26/02/2026. Art. 214.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025.

Clandinin, D. Jean. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa /D. Jean Clandinin, F. Michael Connelly; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU.- 2º edição rev. - Uberlândia: EDUFU, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá Barreto; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albiere de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete. **Roda de conversa com Professora Bernardete Gatti**. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1i-SPzK3Ah4>. Acesso em: 3 fev. 2026.

**INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**: desafios e tensões no contexto de uma política pública Maria das Graças Nascimento Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ Maria José Batista Pinto Flores Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG Daianne Bastos Xavier Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2019.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1ª ed. Curitiba, PR: Editora UTFPR, 2012.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>. Acesso em 26/fev.2026.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2007.

# MEMÓRIA, CORPO E ORALIDADE: A CULTURA RIBEIRINHA AMAZÔNICA ENTRE A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Sharlene Batista da Silva<sup>1</sup>*

*Silvaleide Batista da Silva<sup>2</sup>*

*Tereza Cristina Ribeiro<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Amazônia brasileira constitui um dos territórios de maior diversidade cultural do mundo, reunindo povos indígenas, quilombolas, populações tradicionais e comunidades ribeirinhas que historicamente desenvolveram formas próprias de viver, trabalhar, brincar e transmitir conhecimentos. Entre esses grupos, as populações ribeirinhas destacam-se por manter relações profundas com os rios, a floresta e a oralidade, construindo uma cultura marcada por costumes, modos de ser e de viver originários, narrativas populares, crenças, práticas comunitárias e saberes transmitidos entre gerações.

As comunidades ribeirinhas amazônicas produzem conhecimentos relacionados à natureza, à pesca, à navegação, às festividades culturais e às formas de organização social. Esses conhecimentos são preservados principalmente por meio da oralidade, das histórias narradas pelos mais velhos e das experiências coletivas vivenciadas nas comunidades. A cosmologia, conjunto de mitos que explicam a vida desde tempos imemoriais na Amazônia, representam importante elemento dessa tradição cultural, revelando formas simbólicas de compreender o mundo e de estabelecer relações com a floresta e os rios.

Narrativas como as do Boto-cor-de-rosa, da Iara, da Matinta Pereira e do Curupira fazem parte do imaginário popular amazônico e exercem importante papel educativo, social e cultural. Existem muitas outras histórias e mitos que enriquecem os saberes amazônicos, sendo esses os mais conhecidos e difundidos. Essas histórias não apenas entretêm, mas também transmitem

---

1 E-mail: sharlenesilva13@hotmail.com.

2 E-mail: silvaleidebatista70@gmail.com.

3 E-mail: cristapuia@yahoo.com.br.

valores, ensinamentos, crenças, costumes e memórias coletivas relacionadas à preservação ambiental, ao respeito à natureza e às relações humanas.

Entretanto, durante muitos anos, os currículos escolares brasileiros privilegiaram conhecimentos considerados universais e eurocêtricos, deixando em segundo plano os saberes regionais e as culturas populares. Essa realidade contribuiu para o distanciamento entre escola e comunidade, dificultando o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes amazônicos no processo educativo. Uma ideia europeizante curricular sempre vai privilegiar processos educacionais externos à realidade de populações que possuem vasta riqueza da diversidade, pois é mais fácil dessa forma exercer o controle sobre mentes e corpos.

Segundo Arroyo (2013), o currículo é um território em disputa, no qual diferentes culturas e sujeitos buscam reconhecimento e legitimidade. Dessa forma, pensar a presença da cultura ribeirinha amazônica no currículo escolar significa valorizar os sujeitos amazônicos e suas experiências culturais, promovendo uma educação mais inclusiva, democrática e contextualizada.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade entre História e Educação Física apresenta-se como importante possibilidade pedagógica para valorização da cultura ribeirinha amazônica. A disciplina de História permite compreender os processos sociais, culturais e históricos relacionados à formação das comunidades amazônicas em suas diferentes temporalidades, enquanto a Educação Física possibilita vivenciar corporalmente as manifestações culturais por meio de dramatizações, jogos, brincadeiras, danças e práticas corporais inspiradas nas narrativas regionais.

A Educação Física contemporânea compreende o corpo como construção histórica e cultural. As práticas corporais desenvolvidas pelas populações ribeirinhas representam formas legítimas de expressão da cultura amazônica e podem ser incorporadas ao currículo escolar como elementos pedagógicos relevantes. Segundo Bracht (1992), a cultura corporal constitui importante dimensão da experiência humana e deve ser valorizada no ambiente escolar.

Além disso, as práticas lúdicas associadas à contação de histórias favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando criatividade, imaginação, linguagem, socialização, expressão corporal e autonomia. As dramatizações dos mitos amazônicos, os jogos simbólicos e as brincadeiras tradicionais ampliam as possibilidades pedagógicas da Educação Física e fortalecem o diálogo entre escola e cultura local.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também destaca a necessidade de valorização da diversidade cultural brasileira e do reconhecimento das manifestações culturais regionais no processo educativo. O documento propõe práticas pedagógicas interdisciplinares capazes de promover cidadania, inclusão e respeito às diferenças.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da cultura ribeirinha amazônica para o currículo escolar por meio da integração entre História e Educação Física, considerando a oralidade, a memória coletiva, a identidade cultural e as práticas corporais como elementos fundamentais da formação humana.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, permitindo aprofundamento teórico sobre determinado tema, valorizando a sistematização de conhecimentos anteriormente produzidos, mas aprimorando análises de aspectos que respondam aos desafios da contemporaneidade.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar análise mais ampla das relações entre cultura, memória, oralidade, currículo escolar e práticas corporais no contexto amazônico. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, crenças e experiências humanas que não podem ser reduzidos a dados numéricos.

Foram utilizados autores que discutem currículo, cultura, memória coletiva, oralidade, ludicidade, História e Educação Física, destacando-se: Miguel Arroyo, Paulo Freire, Walter Benjamin, Maurice Halbwachs, Roque Laraia, Johan Huizinga, Lev Vygotsky, João Batista Freire, Valter Bracht, Tizuko Kishimoto e Câmara Cascudo.

Também foram consultados documentos oficiais relacionados à educação brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender como a valorização das culturas regionais pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares.

A análise do material bibliográfico permitiu refletir sobre as contribuições da cultura ribeirinha amazônica para o fortalecimento da identidade cultural, da memória coletiva e das práticas pedagógicas integradas entre História e Educação Física.

## **CURRÍCULO ESCOLAR E VALORIZAÇÃO DOS SABERES AMAZÔNICOS**

O currículo escolar representa importante instrumento de organização dos conhecimentos e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Entretanto, o currículo não pode ser compreendido apenas como uma seleção de conteúdos,

mas como construção social, histórica e política que expressa relações de poder e disputas culturais.

Historicamente, os currículos escolares brasileiros foram estruturados a partir de perspectivas eurocêntricas, priorizando conhecimentos considerados universais e invisibilizando saberes populares, tradicionais e regionais. Essa realidade contribuiu para processos de exclusão cultural e para o distanciamento entre escola e comunidade.

Segundo Arroyo (2013), o currículo é um território em disputa porque nele se confrontam diferentes projetos de sociedade, identidades e culturas. Para o autor, a escola precisa reconhecer os sujeitos historicamente marginalizados e valorizar seus saberes e experiências culturais.

No contexto amazônico, a ausência das culturas ribeirinhas no currículo escolar representa uma forma de invisibilização das identidades amazônicas. Muitas vezes, os estudantes não reconhecem suas histórias, costumes e experiências nos conteúdos trabalhados pela escola, o que pode gerar desinteresse e sentimento de não pertencimento.

A valorização dos saberes amazônicos no currículo contribui para construção de uma educação mais democrática e significativa. Quando a escola reconhece as culturas locais como formas legítimas de conhecimento, fortalece a autoestima dos estudantes e promove inclusão cultural. Por que a cultura enquanto conceito ampliado possui uma lógica própria que pressupõe seu fortalecimento na medida em que existam processos de autovalorização, ou seja: cada vez que um ritual, crença ou costume se realiza, a cultura se fortalece e se auto-preserva. (Laraia, 1986).

Freire (1996) afirma que a educação deve partir da realidade dos educandos, respeitando suas experiências e promovendo diálogo entre saberes populares e conhecimentos científicos. Nesse sentido, a cultura ribeirinha amazônica pode constituir importante referência pedagógica para construção de práticas educativas contextualizadas.

As histórias narradas pelas comunidades ribeirinhas representam formas de preservação da memória coletiva amazônica. Essas narrativas transmitem conhecimentos sobre a floresta, os rios, os animais e os modos de vida das populações tradicionais. Inserir essas histórias no currículo significa reconhecer a oralidade como importante forma de produção cultural.

Além disso, o trabalho com saberes amazônicos favorece a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento. História, Educação Física, Língua Portuguesa, Geografia e Arte podem desenvolver atividades integradas relacionadas às narrativas populares, às brincadeiras tradicionais e às manifestações culturais da região.

Dessa forma, a valorização da cultura ribeirinha no currículo escolar representa importante estratégia de resistência cultural e fortalecimento das identidades amazônicas.

## **MEMÓRIA COLETIVA E ORALIDADE NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS**

A memória coletiva constitui importante elemento da construção cultural das comunidades humanas. Nas populações ribeirinhas amazônicas, a memória é preservada principalmente por meio da oralidade, das histórias narradas pelos mais velhos e das experiências compartilhadas coletivamente.

Segundo Halbwachs (2006), a memória coletiva é construída socialmente e depende das relações estabelecidas entre os sujeitos nos diferentes grupos sociais. Dessa forma, as comunidades preservam suas histórias e identidades por meio da transmissão de experiências e conhecimentos entre gerações.

Nas comunidades amazônicas, a oralidade representa importante forma de preservação cultural. As histórias contadas nas rodas de conversa, nas margens dos rios e nas reuniões familiares mantêm vivas as tradições, os costumes e os ensinamentos relacionados à vida na floresta.

Benjamin (1994) afirma que a narrativa tradicional possui importante função social porque transmite experiências humanas construídas ao longo do tempo. Para o autor, o narrador compartilha sabedoria e memória coletiva, fortalecendo vínculos comunitários.

Os mitos presentes na história que é contada pelas populações tradicionais constituem importante patrimônio cultural da região Norte. Narrativas como a do Boto, da Iara, da Cobra Grande, da Vitória-Régia e da Matinta Pereira expressam valores, crenças e formas simbólicas de interpretação da natureza.

Essas histórias exercem funções educativas nas comunidades ribeirinhas, orientando comportamentos e ensinando respeito à floresta, aos rios e aos animais. Muitas narrativas alertam sobre perigos da mata, preservação ambiental e convivência comunitária.

Segundo Cascudo (2006), a literatura oral brasileira representa uma das maiores riquezas culturais do país, preservando modos de pensar e compreender o mundo construídos historicamente pelos diferentes povos.

No ambiente escolar, a oralidade pode ser trabalhada como importante instrumento pedagógico. A contação de histórias estimula imaginação, criatividade, escuta, interpretação e expressão oral. Além disso, aproxima os estudantes de suas raízes culturais.

Quando a escola valoriza as narrativas amazônicas, fortalece a identidade cultural dos alunos e contribui para preservação da memória coletiva regional.

Em tempos de globalização e avanço tecnológico, muitas tradições orais encontram-se ameaçadas, tornando ainda mais importante o papel da escola na preservação dessas culturas.

Portanto, a oralidade representa não apenas forma de comunicação, mas também importante mecanismo de resistência cultural e transmissão de conhecimentos nas comunidades ribeirinhas amazônicas.

## **HISTÓRIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA CORPORAL**

A interdisciplinaridade constitui importante princípio pedagógico capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e promover aprendizagens mais significativas. No contexto escolar, a articulação entre História e Educação Física possibilita compreender que o corpo e as práticas corporais são construções históricas e culturais produzidas pelos diferentes grupos sociais.

Durante muito tempo, a Educação Física escolar esteve associada a perspectivas biologicistas e esportivistas, centradas apenas no desenvolvimento físico dos estudantes. Entretanto, nas últimas décadas, a área ampliou suas concepções pedagógicas e passou a compreender o corpo como expressão da cultura humana.

Laraia (1986) já nos indicava que,

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” (Laraia, 1986, p. 68).

Os modos de ser e de ver o mundo estão interconectados e são expressos pelos comportamentos, pelo movimento dos corpos, pela fala, pelo dançar, pelo brincar. É dessa herança cultural que a expressão humana se alimenta e se auto-preserva. Por isso, é absolutamente necessário que nos processos educativos que tenham por base o diálogo interdisciplinar, essa visão de mundo e de educação seja valorizada.

Segundo Bracht (1992), a Educação Física deve valorizar a cultura corporal presente na sociedade, reconhecendo jogos, brincadeiras, danças e práticas corporais como manifestações culturais historicamente produzidas.

Nesse sentido, as experiências corporais das comunidades ribeirinhas amazônicas representam importantes conteúdos pedagógicos. As formas de brincar, pescar, remar, dançar, celebrar e movimentar-se fazem parte da identidade cultural amazônica e podem ser incorporadas ao currículo escolar.

A disciplina de História contribui para contextualizar essas manifestações culturais, permitindo aos estudantes compreenderem os processos históricos

relacionados à formação social da Amazônia. Já a Educação Física possibilita vivenciar corporalmente essas experiências culturais.

As histórias míticas que fazem parte do imaginário da cultura popular oferecem inúmeras possibilidades pedagógicas interdisciplinares. A história do Curupira, por exemplo, pode ser trabalhada na disciplina de História como representação da relação entre homem e natureza nas culturas amazônicas. Na Educação Física, a narrativa pode inspirar circuitos motores, dramatizações e jogos simbólicos relacionados à floresta.

Da mesma forma, as histórias relacionadas aos rios amazônicos podem favorecer atividades corporais envolvendo equilíbrio, coordenação motora, deslocamentos e expressões corporais inspiradas nos movimentos das águas e dos animais.

Freire (1997) destaca que o corpo constitui importante linguagem humana e forma de expressão cultural. Assim, as práticas corporais associadas às narrativas amazônicas permitem aos estudantes expressarem sentimentos, emoções e experiências culturais por meio do movimento.

A interdisciplinaridade entre História e Educação Física também favorece o fortalecimento da memória coletiva. As dramatizações de histórias regionais possibilitam aos estudantes vivenciarem corporalmente elementos da cultura amazônica, tornando o aprendizado mais significativo.

Além disso, atividades coletivas contribuem para desenvolvimento da cooperação, da socialização e do respeito às diferenças. Jogos tradicionais, brincadeiras populares e práticas corporais inspiradas na cultura ribeirinha fortalecem vínculos entre os estudantes e aproximam escola e comunidade.

Dessa forma, a integração entre História e Educação Física representa importante estratégia pedagógica para valorização da cultura amazônica e construção de uma educação mais contextualizada.

## **LUDICIDADE, BRINCADEIRAS E APRENDIZAGEM**

A ludicidade desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano, especialmente na infância. O brincar constitui importante forma de aprendizagem e possibilita às crianças desenvolverem capacidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Segundo Huizinga (2019), o jogo representa elemento essencial da cultura humana. Em sua obra “Homo Ludens”, o autor afirma que o brincar está presente em diferentes sociedades e constitui importante forma de expressão cultural.

No ambiente escolar, as práticas lúdicas favorecem participação ativa dos estudantes, tornando o processo educativo mais significativo e prazeroso. A

contação de histórias insere-se nesse universo lúdico por estimular imaginação, criatividade e interação social.

Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais e das interações culturais. Para o autor, o brincar permite desenvolvimento de importantes funções psicológicas, como linguagem, pensamento simbólico, memória e atenção.

As histórias amazônicas oferecem inúmeras possibilidades para desenvolvimento de atividades lúdicas no contexto escolar. As crianças podem dramatizar personagens das lendas regionais, criar jogos simbólicos, realizar brincadeiras tradicionais e desenvolver atividades corporais inspiradas nas narrativas.

Kishimoto (1998) afirma que a ludicidade favorece construção do conhecimento porque permite aprendizagem espontânea e significativa. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com narrativas amazônicas amplia possibilidades educativas.

As dramatizações dos mitos amazônicos estimulam expressão corporal, criatividade e imaginação. Ao representar personagens como o Boto, a Iara ou o Curupira, os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas à comunicação, socialização e autonomia.

Além disso, as brincadeiras tradicionais das comunidades ribeirinhas representam importantes formas de preservação cultural. Jogos populares transmitidos entre gerações fortalecem vínculos comunitários e contribuem para manutenção da memória coletiva.

A ludicidade também favorece desenvolvimento emocional. As narrativas possibilitam às crianças refletirem sobre medos, sentimentos, desafios e relações humanas presentes nas histórias, contribuindo para amadurecimento afetivo.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da identidade cultural. Quando os estudantes reconhecem suas tradições e experiências no ambiente escolar, sentem-se valorizados e pertencentes ao processo educativo.

Portanto, a ludicidade associada às narrativas amazônicas constitui importante ferramenta pedagógica para promoção de aprendizagem significativa e valorização cultural.

## **PRÁTICAS CORPORAIS E IDENTIDADE CULTURAL AMAZÔNICA**

As práticas corporais constituem importantes formas de expressão da cultura humana. Jogos, danças, brincadeiras, gestos e movimentos carregam significados sociais, históricos e culturais relacionados às experiências vividas pelos diferentes grupos sociais.

A Educação Física escolar pode contribuir para valorização dessas experiências culturais ao reconhecer as manifestações corporais amazônicas

como conteúdos pedagógicos relevantes. Segundo Bracht (1992), a cultura corporal deve ser compreendida como expressão das experiências sociais e culturais dos sujeitos.

As dramatizações de histórias amazônicas possibilitam integração entre movimento corporal e memória cultural. Ao reproduzirem gestos, movimentos e expressões inspiradas nas narrativas regionais, os estudantes vivenciam corporalmente elementos da cultura amazônica.

Além disso, as práticas corporais contribuem para fortalecimento da identidade cultural. O corpo carrega memórias, costumes e formas de relação com o mundo construídas historicamente pelas comunidades.

As danças típicas amazônicas, os jogos tradicionais e as brincadeiras ribeirinhas representam importantes patrimônios culturais que podem ser trabalhados no contexto escolar. Essas atividades favorecem integração social, criatividade, expressão corporal e sentimento de pertencimento cultural.

A valorização das práticas corporais amazônicas também contribui para combate aos preconceitos relacionados às populações tradicionais. Quando a escola reconhece as culturas regionais como formas legítimas de conhecimento, promove respeito à diversidade cultural.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre corpo e natureza. As comunidades ribeirinhas desenvolvem formas específicas de movimentar-se e relacionar-se com os rios e a floresta. Essas experiências corporais revelam conhecimentos construídos historicamente pelas populações amazônicas.

Dessa forma, a Educação Física escolar pode atuar como importante espaço de valorização da identidade cultural amazônica, integrando corporeidade, memória e cultura no processo educativo.

## **A BNCC E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo que tenha sua implementação no Brasil sendo construída de forma assimétrica, onde suas principais diretrizes não passaram por um amplo processo de debates, ainda assim, possui elementos que estabelecem novas competências e habilidades essenciais para formação dos estudantes da Educação Básica.

Entre seus princípios, a BNCC destaca valorização da diversidade cultural e reconhecimento das diferentes identidades presentes na sociedade brasileira. O documento propõe práticas pedagógicas capazes de promover inclusão, cidadania e respeito às diferenças.

No componente curricular de História, a BNCC enfatiza importância da compreensão das diferentes culturas e da valorização das memórias coletivas

presentes na sociedade brasileira. Essa perspectiva amplia possibilidades para trabalho pedagógico com culturas regionais e populações tradicionais.

Já na Educação Física, a BNCC reconhece a cultura corporal como objeto de conhecimento, abrangendo jogos, brincadeiras, danças, esportes e práticas corporais de aventura. Essa concepção permite valorização das manifestações corporais amazônicas no currículo escolar.

A contação de histórias da cultura ribeirinha amazônica pode contribuir diretamente para desenvolvimento das competências gerais da BNCC, especialmente aquelas relacionadas ao repertório cultural, à comunicação, à empatia, ao respeito à diversidade e ao pensamento crítico.

Além disso, o documento incentiva práticas pedagógicas interdisciplinares que relacionem os conteúdos escolares à realidade dos estudantes. Nesse sentido, as narrativas amazônicas representam importantes recursos pedagógicos capazes de integrar História, Educação Física, Arte e Língua Portuguesa.

A valorização das culturas regionais no ambiente escolar também fortalece identidade cultural dos estudantes e combate processos históricos de exclusão cultural. Quando a escola reconhece os saberes ribeirinhos como conhecimentos legítimos, promove inclusão e respeito às populações tradicionais.

Outro aspecto importante refere-se à construção de uma educação contextualizada. A BNCC propõe que os conteúdos escolares dialoguem com experiências culturais e sociais dos estudantes, favorecendo aprendizagem significativa.

Portanto, a inserção da cultura ribeirinha amazônica nas práticas pedagógicas escolares encontra respaldo nos princípios defendidos pela BNCC, especialmente na construção de uma educação democrática, plural e culturalmente significativa.

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Apesar da importância da valorização da cultura amazônica no currículo escolar, ainda existem diversos desafios para implementação de práticas pedagógicas contextualizadas. Muitas escolas enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de materiais didáticos regionais, à formação insuficiente dos professores e à permanência de currículos tradicionais centrados em conhecimentos hegemônicos, que ainda são produzidos e reproduzidos pelo órgão estatal educacional e implementados de forma a padronizar a educação, evidenciando uma contradição no sistema de ensino.

Outro desafio refere-se à pouca valorização das culturas populares no ambiente escolar. Em muitos contextos, os saberes tradicionais ainda são vistos

como inferiores aos conhecimentos científicos, dificultando reconhecimento das identidades culturais dos estudantes amazônicos.

Além disso, a fragmentação curricular pode dificultar desenvolvimento de práticas interdisciplinares entre História e Educação Física. Muitas vezes, as disciplinas são trabalhadas de forma isolada, impedindo construção de experiências pedagógicas integradas.

Entretanto, existem inúmeras possibilidades para desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura ribeirinha amazônica. A contação de histórias pode ser utilizada como eixo integrador entre diferentes áreas do conhecimento.

Os professores podem desenvolver projetos interdisciplinares envolvendo pesquisas sobre lendas amazônicas, dramatizações, jogos tradicionais, produção de desenhos, rodas de conversa e atividades corporais inspiradas nas narrativas regionais.

A participação da comunidade também representa importante estratégia pedagógica. Convidar moradores locais, pescadores, artesãos e idosos para compartilharem histórias e experiências culturais fortalece vínculos entre escola e comunidade.

Outra possibilidade refere-se à realização de festivais culturais, feiras temáticas e apresentações artísticas relacionadas às tradições amazônicas. Essas atividades contribuem para valorização da memória coletiva e fortalecimento da identidade cultural dos estudantes.

Na Educação Física, os professores podem trabalhar jogos populares ribeirinhos, brincadeiras tradicionais, circuitos motores inspirados na floresta e dramatizações corporais relacionadas às histórias míticas ancestrais dessas populações.

A formação continuada dos professores também constitui aspecto fundamental para desenvolvimento dessas práticas pedagógicas. É importante que os educadores compreendam a relevância da diversidade cultural e da interdisciplinaridade no processo educativo.

Portanto, apesar dos desafios existentes, a integração entre História e Educação Física oferece importantes possibilidades para construção de uma educação mais inclusiva, democrática e conectada à realidade amazônica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A cultura ribeirinha amazônica representa importante patrimônio histórico e cultural construído pelas populações tradicionais da Amazônia ao longo das gerações. As narrativas orais, os mitos da cultura popular, os jogos, as

brincadeiras e as práticas corporais constituem formas legítimas de produção de conhecimento e preservação da memória coletiva regional.

O presente estudo permitiu compreender que a integração entre História e Educação Física representa importante estratégia pedagógica para valorização da identidade cultural amazônica no currículo escolar. A interdisciplinaridade entre essas áreas possibilita articulação entre memória, oralidade, corporeidade e aprendizagem significativa.

A disciplina de História contribui para contextualizar os processos culturais e sociais relacionados à formação das comunidades ribeirinhas, enquanto a Educação Física possibilita vivências corporais relacionadas às manifestações culturais amazônicas.

As dramatizações das histórias da cultura popular, os jogos tradicionais, as brincadeiras e as atividades expressivas favorecem desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor dos estudantes. Além disso, fortalecem autoestima, pertencimento cultural e valorização das identidades amazônicas.

A pesquisa também evidenciou que a ludicidade desempenha papel fundamental no processo educativo, tornando aprendizagem mais participativa e significativa. O brincar, imaginar e movimentar-se constituem importantes formas de interação com o conhecimento e com a cultura.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da escola na preservação da memória cultural amazônica. Em um contexto marcado pelas transformações sociais e tecnológicas, muitas tradições orais encontram-se ameaçadas, tornando fundamental valorização dos saberes tradicionais no ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular, ainda que tenha aspectos e normatizações que ainda carecem de discussões e debates, reforça a necessidade de reconhecimento da diversidade cultural brasileira e da construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Nesse sentido, a inserção da cultura ribeirinha amazônica no currículo escolar contribui para construção de uma educação mais democrática, plural e inclusiva.

Portanto, torna-se fundamental que as instituições escolares desenvolvam práticas pedagógicas interdisciplinares capazes de integrar História, Educação Física e cultura amazônica, promovendo valorização da memória coletiva, da oralidade e das práticas corporais como elementos fundamentais da formação humana.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

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

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1997.

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

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

# A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO CAMPO: FORMAÇÃO HUMANA, EMANCIPAÇÃO E DIREITO SOCIAL

*Silvaleide Batista da Silva*<sup>1</sup>

*Rilma Ferreira de Araújo*<sup>2</sup>

*Tereza Cristina Ribeiro*<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira foi historicamente marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais, especialmente no que se refere ao acesso à educação pública pelas populações que vivem no campo. Durante décadas, os sujeitos camponeses permaneceram invisibilizados pelas políticas educacionais tradicionais, que desconsideravam suas culturas, modos de vida, identidades e necessidades específicas. Nesse contexto, a chamada educação rural reproduzia práticas pedagógicas urbanocêntricas e excludentes, contribuindo para o processo de marginalização social dos povos do campo.

Historicamente, as políticas públicas voltadas às populações rurais estiveram associadas aos interesses econômicos das elites agrárias, priorizando modelos produtivistas e negligenciando a formação humana dos trabalhadores do campo. A escola rural, em muitos momentos, foi concebida apenas como instrumento de adaptação social, destinada à manutenção das desigualdades existentes e à reprodução das relações de poder estabelecidas.

Entretanto, a partir das décadas de 1980 e 1990, os movimentos sociais do campo passaram a intensificar suas lutas não apenas pela terra, mas também pela garantia de direitos sociais fundamentais, dentre eles a educação pública de qualidade. Surge então a Educação do Campo como um movimento político-pedagógico construído coletivamente pelos sujeitos camponeses, em oposição à lógica excludente da antiga educação rural.

---

1 E-mail: silvaleidebatista70@gmail.com.

2 E-mail: rilma.araujo@escola.seduc.pa.gov.br.

3 E-mail: cristapuia@yahoo.com.br.

Nesse contexto, os movimentos sociais organizados, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sindicatos de trabalhadores rurais, associações comunitárias e organizações populares, passaram a reivindicar uma educação vinculada às necessidades concretas das populações do campo, respeitando suas identidades culturais, seus saberes tradicionais e suas formas de organização social.

A Educação do Campo passa, assim, a ser compreendida como um projeto educativo emancipador, fundamentado na valorização da cultura camponesa, na formação crítica dos sujeitos e na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Sua proposta pedagógica busca romper com práticas educacionais autoritárias e descontextualizadas, promovendo o diálogo entre escola, comunidade e realidade social.

Nesse sentido, as contribuições teóricas de Freire (1987), tornam-se fundamentais ao defender uma educação libertadora baseada no diálogo, na conscientização e na transformação da realidade social. Da mesma forma, Caldart, (2004), destaca que a Educação do Campo nasce das lutas sociais e da resistência dos povos camponeses, consolidando-se como prática educativa vinculada à realidade concreta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Além disso, autores como Arroyo (2000), Molina (2006), Fernandes (2000) e Saviani (2011) contribuem significativamente para a compreensão da Educação do Campo como espaço de formação humana, emancipação social e garantia de direitos.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição dos movimentos sociais para a consolidação da Educação do Campo enquanto direito social e política pública emancipadora, enfatizando as contribuições teóricas dos autores supracitados. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, buscando compreender os aspectos históricos, políticos e pedagógicos que constituem a luta pela educação pública do campo no Brasil.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente por livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais.

A abordagem qualitativa permite compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, analisando os significados, concepções e práticas presentes na construção histórica da Educação do Campo. A escolha desse tipo de pesquisa

justifica-se pela necessidade de aprofundar as discussões teóricas acerca da relação entre movimentos sociais, educação pública e emancipação humana.

Foram utilizados como referenciais teóricos principais os estudos de Freire (1987), Caldart (2004), Arroyo (2000), Molina (2006), Fernandes (2000) e Saviani (2011), autores que apresentam importantes contribuições para a compreensão da Educação do Campo enquanto projeto político, pedagógico e social.

Além disso, foram analisados documentos relacionados às políticas públicas educacionais voltadas ao campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e produções acadêmicas que discutem os movimentos sociais e a democratização da educação brasileira.

## **MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Educação do Campo surge no cenário brasileiro como resultado das lutas históricas dos movimentos sociais camponeses pela democratização do acesso à educação pública e pela valorização das identidades dos povos do campo. Diferentemente da antiga concepção de educação rural, voltada apenas para a preparação de mão de obra barata e subordinada aos interesses econômicos dominantes, a Educação do Campo constitui-se como proposta educativa fundamentada na emancipação humana, na justiça social e no reconhecimento cultural dos sujeitos camponeses.

Durante muitos anos, a educação destinada às populações rurais foi marcada pelo abandono do poder público, pela precarização das escolas e pela ausência de políticas educacionais específicas. As escolas do campo funcionavam frequentemente em estruturas inadequadas, com carência de professores qualificados, materiais didáticos insuficientes e currículos distantes da realidade social dos educandos.

Essa realidade contribuiu para altos índices de evasão escolar, analfabetismo e exclusão social entre os trabalhadores rurais. Além disso, os conteúdos escolares geralmente ignoravam os saberes populares e as experiências de vida das comunidades camponesas, reforçando a ideia de inferioridade cultural do campo em relação à cidade.

Em oposição a esse modelo excludente, os movimentos sociais do campo passaram a organizar-se coletivamente em defesa da reforma agrária, da justiça social e do direito à educação pública. A luta pela terra passou a incluir também a luta pela escola, compreendida como instrumento fundamental de formação política, fortalecimento cultural e transformação social.

Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo nasce da organização coletiva dos trabalhadores rurais, especialmente dos movimentos sociais que

passaram a reivindicar uma escola vinculada às necessidades concretas das comunidades camponesas. Para a autora, a escola do campo deve fortalecer a identidade dos sujeitos, valorizar os saberes populares e promover uma formação crítica comprometida com a transformação social.

Nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desempenhou papel decisivo na construção de experiências educativas voltadas às populações do campo. A constituição histórica do MST envolveu uma série de atores sociais que convergiram as lutas políticas contra o latifúndio e unificaram suas pautas, entre elas, a da educação. Segundo Lia Barbosa e Peter Rosset (2017):

A gênese política do MST é resultado da convergência de alguns processos históricos: 1. A própria trajetória da luta camponesa no Brasil; 2. A ação política das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), que exerceram um papel central na formação política de base durante os anos da ditadura militar; 3. A Teologia da Libertação e sua mística política, que fomentou um profundo processo de ressignificação da terra como direito do povo do campo; 4. A Pastoral da Terra, que é considerada a mãe do MST, devido ao trabalho de base exercido no campo brasileiro. A formação política promovida pelas CEB's e a Pastoral da Terra fizeram germinar a consciência do que significa ser um sem terra no Brasil. Por outro lado, a assunção dessa consciência permitiu construir [a identidade política do MST como movimento social, ou seja, ser um Sem Terra como sujeito histórico.

Um conjunto de agentes políticos construíram uma organização que além da luta pela Reforma Agrária no Brasil, se preocupou com a formação educacional e política de seus membros, sejam homens, mulheres, jovens, crianças e idosos. O movimento passou a desenvolver práticas pedagógicas baseadas na coletividade, na participação popular e na valorização da cultura camponesa.

As primeiras experiências educativas articuladas pelo MST aconteceram nos acampamentos, no início dos anos 80, com as Escolas Itinerantes. Nesse período, se intensificava a luta pela terra no Brasil e o trabalho de base realizado junto às famílias era, em si mesmo, um processo de formação política que fazia emergir, na constituição da consciência de ser um Sem Terra, um conjunto de reivindicações que acompanhavam à luta pela terra, com destaque à reivindicação da educação e da escola como direito. (Barbosa; Rosset, 2017)

Além disso, os movimentos sociais contribuíram significativamente para a elaboração de políticas públicas educacionais voltadas ao campo, pressionando o Estado brasileiro a reconhecer a Educação do Campo como direito social e dever do poder público.

De acordo com Fernandes (2000), os movimentos sociais do campo não reivindicam apenas território físico, mas também território político, cultural e

educacional. Assim, a educação torna-se elemento estratégico na construção da autonomia dos sujeitos camponeses e no fortalecimento das comunidades rurais.

A partir dessas lutas, surgiram importantes conquistas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998 com o objetivo de ampliar o acesso à educação básica e superior para trabalhadores assentados da reforma agrária.

Outro marco importante foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que reconhecem a necessidade de uma educação contextualizada e vinculada às especificidades culturais, econômicas e sociais das populações rurais.

Dessa forma, a Educação do Campo consolida-se como resultado da resistência histórica dos movimentos sociais e da luta pela democratização dos direitos sociais no Brasil.

## **PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE**

A pedagogia de Freire (1987) representa uma das principais bases teóricas da Educação do Campo, especialmente por defender uma educação crítica, dialógica e emancipadora. Para Freire, a educação deve possibilitar aos sujeitos compreenderem sua realidade e atuarem de forma consciente na transformação social.

Freire (1987) critica aquilo que denomina “educação bancária”, caracterizada pela transmissão mecânica de conteúdos e pela ausência de diálogo entre educador e educando. Nesse modelo tradicional, os estudantes são tratados como receptáculos vazios, destinados apenas a receber informações prontas sem participação ativa no processo educativo.

Em oposição a essa lógica, Freire propõe uma educação problematizadora, baseada no diálogo, na participação coletiva e na valorização das experiências de vida dos educandos. Para o autor, ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção crítica.

A concepção freireana de educação possui profunda relação com a realidade dos povos do campo, uma vez que reconhece os sujeitos populares como produtores de conhecimento e protagonistas de suas próprias histórias. Nesse sentido, a Educação do Campo aproxima-se da pedagogia freireana ao valorizar os saberes tradicionais, a cultura popular e a participação comunitária.

Freire (1987) destaca ainda que a educação constitui prática de liberdade quando promove a conscientização crítica dos indivíduos acerca das relações de opressão presentes na sociedade. Assim, a formação humana torna-se instrumento de emancipação social, permitindo que os sujeitos compreendam sua condição histórica e lutem pela efetivação de seus direitos.

Outro aspecto importante na obra de Freire (1987) refere-se ao conceito de práxis, entendido como ação e reflexão transformadora da realidade. A Educação do Campo, ao desenvolver práticas pedagógicas vinculadas às vivências comunitárias e às lutas sociais, fortalece essa dimensão transformadora da educação. E aqui observamos uma conexão do pensamento e da obra de Paulo Freire com a história de fundação do MST por exemplo, e sua importância para a criação filosófico-prática da Educação do Campo.

Além disso, a valorização do diálogo, da cultura popular e da participação coletiva fortalece os princípios da Educação do Campo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas democráticas e socialmente comprometidas.

Freire também enfatiza a importância do respeito à identidade cultural dos educandos, aspecto fundamental para a consolidação de uma educação contextualizada e humanizadora. Na realidade do campo, isso significa reconhecer as tradições, os conhecimentos agrícolas, as práticas comunitárias e as formas de organização social das populações camponesas.

Dessa maneira, a pedagogia freireana continua sendo referência fundamental para os movimentos sociais e para as experiências educativas desenvolvidas no campo brasileiro.

## **A CONTRIBUIÇÃO DE ROSELI SALETE CALDART PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Roseli Salete Caldart é uma das principais pesquisadoras brasileiras da Educação do Campo e possui relevante contribuição para a compreensão desse movimento educacional enquanto prática política e social construída coletivamente pelos povos camponeses.

Para Caldart (2004), a Educação do Campo não pode ser compreendida apenas como modalidade educacional, mas como expressão das lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores rurais. A autora afirma que a Educação do Campo nasce das experiências concretas dos movimentos sociais e da necessidade de construção de um projeto educativo comprometido com a transformação social.

Segundo a autora, a escola do campo deve estar articulada à realidade das comunidades rurais, valorizando os saberes populares, as práticas culturais e as formas de organização coletiva. Nesse sentido, a educação precisa contribuir para o fortalecimento da identidade camponesa e para a permanência digna das populações no campo.

Caldart (2004), também destaca que a Educação do Campo possui caráter contra-hegemônico, uma vez que questiona os modelos educacionais impostos historicamente às populações rurais. Ao valorizar os sujeitos do campo como

protagonistas do processo educativo, rompe-se com práticas de exclusão e invisibilidade social. Essa contra-hegemonia é verificada na medida em que grupos sociais marginalizados e subalternizados se opõem ao poder dominante, e não apenas pela força, mas pelo debate de ideias, do questionamento de valores, culturas e instituições que mantêm a desigualdade.

Outro aspecto importante discutido pela autora refere-se à relação entre educação e trabalho. Para Caldart (2004), o trabalho no campo não deve ser visto apenas como atividade econômica, mas como dimensão formativa da vida humana. Dessa forma, a escola do campo precisa reconhecer os conhecimentos produzidos no cotidiano das comunidades rurais.

Além disso, a autora enfatiza a importância da coletividade e da participação popular na organização das práticas educativas. A construção coletiva do conhecimento fortalece os vínculos comunitários e amplia a participação democrática dos sujeitos.

As reflexões de Caldart (2004), contribuíram significativamente para a consolidação teórica e política da Educação do Campo no Brasil, influenciando programas de formação de professores, currículos escolares e políticas públicas educacionais.

## **FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE MIGUEL GONZÁLEZ ARROYO**

Arroyo (2000) apresenta importantes contribuições para a compreensão da educação enquanto direito humano e prática de valorização dos sujeitos historicamente marginalizados. Em suas reflexões, o autor destaca a necessidade de construção de uma escola comprometida com a realidade social dos educandos e com a democratização do conhecimento.

Arroyo (2000), critica os currículos escolares padronizados e descontextualizados, que ignoram as experiências sociais e culturais das populações populares. Para o autor, os sujeitos do campo devem ser reconhecidos como produtores de cultura, conhecimento e identidade.

Nesse contexto, a Educação do Campo precisa construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com a realidade concreta dos educandos, valorizando suas histórias de vida, suas memórias coletivas e suas experiências comunitárias.

O autor também destaca que os movimentos sociais possuem papel educativo fundamental, pois promovem processos de formação política, organização coletiva e conscientização social. Assim, a luta social também constitui espaço de aprendizagem e produção de conhecimento.

Outro aspecto importante em Arroyo refere-se à defesa da formação humana integral. Para o autor, a educação não deve restringir-se apenas à

transmissão de conteúdos escolares, mas contribuir para o desenvolvimento ético, cultural, político e social dos sujeitos.

A valorização das identidades populares e das experiências sociais dos educandos fortalece uma educação mais democrática, inclusiva e humanizadora. Na Educação do Campo, isso significa reconhecer os trabalhadores rurais como sujeitos históricos portadores de saberes e direitos.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE MÔNICA CASTAGNA MOLINA**

Molina (2006), possui significativa contribuição para os estudos sobre políticas públicas e Educação do Campo no Brasil. Suas pesquisas destacam a importância da construção de políticas educacionais comprometidas com as necessidades concretas das populações rurais.

A autora enfatiza que a Educação do Campo representa uma conquista histórica dos movimentos sociais e das organizações populares que lutaram pelo reconhecimento do direito à educação pública contextualizada.

Molina (2006) destaca ainda a importância da formação de professores para atuação nas escolas do campo. Segundo a autora, é fundamental que os educadores compreendam a realidade social, econômica e cultural das comunidades camponesas, desenvolvendo práticas pedagógicas contextualizadas e críticas.

Nesse contexto, as Licenciaturas em Educação do Campo surgem como importante estratégia de democratização do acesso ao ensino superior e fortalecimento da formação docente voltada às especificidades das populações rurais.

Outro aspecto relevante em suas reflexões refere-se à necessidade de articulação entre educação, desenvolvimento sustentável e justiça social. A autora defende que a Educação do Campo deve contribuir para a construção de projetos de desenvolvimento comprometidos com a preservação ambiental, a soberania alimentar e a valorização das comunidades tradicionais.

Molina (2006), também analisa os desafios enfrentados pelas escolas do campo, como fechamento de unidades escolares, precarização da infraestrutura, dificuldade de acesso e ausência de investimentos públicos adequados.

Dessa forma, suas contribuições reforçam a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para os povos do campo.

## **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO EM DERMEVAL SAVIANI**

Dermeval Saviani é um dos principais teóricos da pedagogia histórico-crítica no Brasil e apresenta relevantes contribuições para a compreensão da educação enquanto prática social transformadora.

Segundo Saviani (2011), a educação deve possibilitar aos sujeitos o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade. Para o autor, o domínio do conhecimento sistematizado é condição fundamental para a emancipação humana e para a participação crítica na sociedade.

A pedagogia histórico-crítica propõe a superação das desigualdades sociais por meio da democratização do conhecimento escolar. Nesse sentido, a escola pública desempenha papel fundamental na formação crítica dos sujeitos.

Na Educação do Campo, as contribuições de Saviani (2011) tornam-se relevantes ao defender que os trabalhadores rurais também devem ter acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e culturais produzidos historicamente.

O autor critica propostas pedagógicas que limitam a educação popular apenas aos saberes cotidianos, sem garantir o acesso ao conhecimento elaborado. Para Saviani (2011), a valorização da cultura popular deve ocorrer juntamente com a apropriação crítica do conhecimento científico.

Outro aspecto importante refere-se à compreensão da educação como prática social inserida nas relações históricas e econômicas da sociedade. Assim, a escola não é neutra, mas participa dos processos de reprodução e transformação social.

A Educação do Campo, ao articular conhecimento científico, realidade social e participação comunitária, fortalece a construção de uma formação humana crítica e emancipadora.

## **OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO CAMPO**

Apesar das importantes conquistas obtidas pelos movimentos sociais, a Educação do Campo ainda enfrenta diversos desafios no contexto brasileiro contemporâneo. Um dos principais problemas refere-se ao fechamento de escolas do campo, processo que compromete o acesso das populações rurais à educação pública e fortalece o deslocamento forçado de estudantes para áreas urbanas.

Além disso, muitas escolas campesinas continuam enfrentando precarização estrutural, ausência de materiais didáticos, dificuldades de transporte escolar e carência de investimentos públicos. Outro desafio importante

está relacionado à formação de professores. Muitos educadores que atuam nas escolas do campo não recebem formação específica para trabalhar com as realidades sociais, culturais e econômicas das comunidades rurais. Um exemplo da precarização existente foi o ocorrido na escola Professor Basílio de Carvalho, localizada no município de Abaetetuba, estado do Pará, onde foi possível observar o processo de sua reforma. Uma escola centenária precisava ser restaurada, mas a carência de políticas públicas em relação à conservação do patrimônio escolar, fez demorar muito o início dos trabalhos de infraestrutura da mesma. Só quando a comunidade se mobilizou (professores, gestores, estudantes, famílias) através de abaixo assinado para sensibilizar o poder público para uma reforma urgente, é que os trabalhos foram iniciados. Dessa forma, a esperada reforma iniciou em 2018, a qual foi concluída em 2022. Atualmente se percebe que a reforma realizada ainda deixou lacunas, por exemplo no que se refere à infraestrutura de banheiros, que não tem chuveiros suficientes para suprir a demanda por banho dos estudantes do campo que se deslocam em longas jornadas antes de chegar à escola, ou após as aulas de educação física. Esse exemplo da realidade deve nos fazer pensar que o processo educacional possui uma diversidade de temas e problemas que precisam de atenção e resolução.

A expansão do agronegócio e das políticas neoliberais também impacta diretamente as populações do campo, intensificando conflitos territoriais, desigualdades sociais e processos de exclusão.

Nesse contexto, os movimentos sociais continuam desempenhando papel fundamental na defesa da educação pública do campo e na luta pela efetivação das políticas públicas educacionais.

A resistência das comunidades camponesas demonstra que a Educação do Campo permanece como importante instrumento de emancipação social, valorização cultural e construção da cidadania.

Além disso, a valorização das culturas tradicionais, da agricultura familiar e dos saberes populares constitui elemento essencial para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e a sustentabilidade.

Portanto, fortalecer a Educação do Campo significa fortalecer também a democracia, os direitos humanos e a dignidade das populações historicamente marginalizadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação do Campo constitui uma importante conquista histórica dos movimentos sociais populares na luta pela democratização da educação pública e pela garantia dos direitos sociais das populações camponesas. Sua construção resulta da resistência coletiva dos povos do campo frente às desigualdades sociais,

à exclusão educacional e à invisibilidade cultural historicamente presentes na sociedade brasileira.

Ao longo deste estudo, observou-se que os movimentos sociais desempenham papel essencial na construção de práticas educativas comprometidas com a formação humana, a emancipação social e a valorização das identidades camponesas, no qual um dos mais significativos exemplos é a trajetória histórica do MST como elemento fundante da práxis que vai subsidiar as bases da Educação do Campo.

As contribuições teóricas de Freire (1987), evidenciam a importância de uma educação libertadora, baseada no diálogo, na conscientização e na participação coletiva. Já Caldart (2004), reforça que a Educação do Campo nasce das lutas sociais e da resistência histórica dos trabalhadores rurais.

Arroyo (2000), contribui para a valorização dos sujeitos populares enquanto protagonistas do processo educativo, defendendo uma escola comprometida com os direitos humanos e a diversidade cultural.

Molina (2006) destaca a importância das políticas públicas e da formação de professores para o fortalecimento da Educação do Campo, enquanto Fernandes (2000), evidencia a dimensão territorial, política e cultural das lutas camponesas.

Por sua vez, Saviani (2011), ressalta a necessidade de democratização do conhecimento científico como condição fundamental para a emancipação humana e para a transformação social.

Conclui-se, portanto, que a Educação do Campo não representa apenas uma modalidade educacional, mas um projeto político-pedagógico construído coletivamente pelos movimentos sociais na luta pela dignidade, cidadania e justiça social.

Dessa forma, fortalecer a Educação do Campo significa defender uma educação pública democrática, crítica, humanizadora e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Movimentos Sociais e Educação do campo na América Latina: Aprendizagens de um percurso histórico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 22-48, set./dez. 2017.

CALDART, Roseli Salette *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

# PUBLICIDADE DIGITAL E CONSUMISMO INFANTIL: DESAFIOS PARA A ESCOLA

*Blenda Eduarda Valeijo de Arruda<sup>1</sup>*

*Larissa da Fonseca Banegas<sup>2</sup>*

*Analígia Miranda da Silva<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A infância contemporânea encontra-se imersa em um cenário social profundamente marcado pelo avanço das tecnologias digitais, pela intensificação das mídias interativas e pela forte influência da lógica de mercado. Na atual sociedade de consumidores, conforme discute Bauman (2008), as crianças são frequentemente inseridas, desde cedo, em práticas de consumo, tornando-se alvo de estratégias midiáticas e publicitárias cada vez mais sofisticadas. Esse fenômeno não se limita à exposição direta a anúncios tradicionais, mas se manifesta, sobretudo, em conteúdos digitais aparentemente lúdicos e recreativos, nos quais publicidade, entretenimento e brincadeira aparecem de forma integrada.

Nesse contexto, plataformas digitais, vídeos infantis, influenciadores mirins, jogos e personagens passam a ocupar lugar significativo na formação de desejos, comportamentos e formas de pertencimento das crianças. A publicidade digital, muitas vezes camuflada em narrativas lúdicas, dificulta o reconhecimento de sua intenção persuasiva e repercute também no cotidiano escolar, onde o consumo pode aparecer nas relações entre pares, na valorização de marcas e objetos e na produção de sentimentos de pertencimento ou exclusão.

Diante desse cenário, a presente investigação parte do seguinte problema de pesquisa: de que forma a publicidade digital e o consumismo impactam a infância contemporânea e quais são as implicações desse fenômeno no contexto

---

1 Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: blenda.valeijo@ufms.br.

2 Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: larissa.foseca@ufms.br.

3 Doutora em Educação e Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Orientadora. E-mail: analigia.miranda@ufms.br.

escolar, tanto no desenvolvimento social e educacional das crianças quanto no papel das instituições de ensino em resguardar o direito à infância?

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de debater a vulnerabilidade infantil diante dos discursos persuasivos do mercado, especialmente quando esses discursos se apresentam de forma híbrida, disfarçada ou integrada ao entretenimento digital. No âmbito educacional, a discussão torna-se ainda mais pertinente quando articulada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), que orienta a formação integral dos estudantes e destaca a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, da responsabilidade ética e da participação consciente na cultura digital. Nesse sentido, ganha destaque a Competência Geral nº 5, referente à Cultura Digital, ao defender que os estudantes compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, ética e responsável.

Assim, discutir publicidade digital e consumismo infantil significa reconhecer que a escola tem papel fundamental na formação de sujeitos capazes de diferenciar entretenimento, informação e estratégias comerciais, bem como de refletir sobre os impactos do consumo em suas relações sociais, afetivas e educativas. Para isso, torna-se necessário que os educadores compreendam as raízes históricas, sociais e midiáticas do consumismo, a fim de promover práticas de letramento midiático e informacional que contribuam para uma vivência da infância mais protegida, crítica, ética e consciente.

Para responder à problemática levantada, este trabalho teve como objetivo geral investigar, por meio de uma revisão bibliográfica, como as produções acadêmicas têm discutido a relação entre infância, mídia, publicidade digital e consumismo, examinando as implicações dessas análises para o contexto escolar à luz da BNCC, especialmente no que se refere às práticas educativas, ao letramento midiático e ao desenvolvimento integral das crianças.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Perspectiva histórica da infância e do consumismo e a escola**

A concepção de infância não é atemporal, mas resultado de construções sociais, históricas e culturais. Segundo Ariès (2021), a ideia moderna de infância começa a se constituir entre os séculos XVI e XVII, quando se intensifica a percepção da criança como sujeito distinto do adulto, com necessidades próprias de cuidado, formação e proteção. Esse processo se amplia com a consolidação da sociedade burguesa, da escolarização e das transformações associadas ao capitalismo urbano-industrial, quando a criança passa a ser compreendida como sujeito em formação (Kramer, 1995). Nessa direção, Qvortrup (2010) define

a infância como categoria estrutural e geracional, constituída em relação às transformações sociais, econômicas e culturais de cada época.

À medida que as sociedades modernas se organizaram em torno da produção e da circulação de mercadorias, o consumo estabeleceu-se como prática cotidiana de satisfação de necessidades. Contudo, com a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo moderno, o ato de consumir ultrapassou a dimensão da necessidade material e passou a assumir também uma função social, cultural e simbólica. De acordo com Bauman (2008), a passagem da “sociedade de produtores” para a “sociedade de consumidores” alterou profundamente a forma como os indivíduos se relacionam com bens e serviços. Se antes o consumo estava mais associado à durabilidade, à utilidade e à prudência, na contemporaneidade ele se vincula ao imediatismo, à busca constante por novidade e à substituição permanente dos objetos. Essa lógica alcança também a infância, que passa a ser socializada desde cedo em práticas de consumo, incorporando-as aos modos de brincar, desejar, relacionar-se e pertencer.

Nesse cenário, as transformações nas rotinas familiares, a redução do tempo compartilhado e a intensa atuação da publicidade podem favorecer práticas de compensação material, nas quais objetos e presentes passam a ser associados ao cuidado, ao afeto e à presença. Não se trata de responsabilizar individualmente as famílias, mas de compreender que elas também estão inseridas em uma sociedade que associa consumo, felicidade e realização pessoal. Corroborando essa dinâmica, Silva (2014) afirma que:

É exatamente aí que o marketing nos “sequestra”: pelos sonhos, pelos momentos mágicos que alimentam nossos desejos, mostrando-nos que eles podem, sim, se tornar realidade. É só a gente querer e poder pagar. [...] Numa sociedade capitalista, desde cedo os “pequenos” têm noção exata de que quase tudo o que desejam é realizado por meio da compra. A grande questão que se configura nesse contexto é se esse “quase tudo” inclui bem-estar, amor e felicidade. Na percepção curiosa e imediatista da mente infantil, sim (Silva, 2014, p. 93-95).

Nesse contexto, a publicidade passou a desempenhar papel central na formação de desejos e hábitos de consumo. Como apontam Schor (2009) e Montigneaux (2003), as campanhas voltadas ao público infantil foram cuidadosamente planejadas para criar vínculos afetivos com marcas, personagens e produtos, fidelizando consumidores desde a infância. Estratégias como a “brinquedorização” de produtos (Schor, 2009) exemplificam esse processo, ao transformar objetos comuns, como escovas de dente, materiais escolares e alimentos, em mercadorias associadas a personagens, cores, narrativas e universos infantis.

Esse movimento reforça a ideia de que, no capitalismo contemporâneo, a infância é incorporada ao circuito mercadológico não apenas como receptora

de bens, mas também como agente indutor do consumo familiar. As crianças passam a influenciar escolhas, solicitar produtos e reconhecer marcas, ao mesmo tempo em que internalizam valores próprios da cultura do consumo. Barboza e Ferreira (2023) ressaltam que, ao serem inseridas nesse processo, elas não apenas consomem produtos, mas também assimilam valores como a busca pela felicidade imediata, a valorização do descartável e a associação do amor familiar à compra de presentes.

Essa dinâmica, aproximada por Bauman (2008) da ideia de “materialização do amor”, evidencia como o consumismo passa a ocupar lugar central na organização das relações sociais e familiares, convertendo objetos e práticas de consumo em formas de expressar afeto, construir vínculos, alimentar desejos e produzir identidades. No caso da infância, essa lógica é especialmente problemática, pois incide sobre sujeitos em processo de desenvolvimento, que ainda estão construindo critérios para distinguir necessidade, desejo, pertencimento, afeto e reconhecimento.

Desse modo, compreender a perspectiva histórica do consumismo é fundamental para analisar como esse fenômeno deixou de ser uma prática vinculada à sobrevivência e se converteu em lógica estruturante das sociedades modernas. No caso da infância, esse movimento produz uma dupla condição: ao mesmo tempo em que as crianças são reconhecidas como sujeitos em desenvolvimento e merecedoras de cuidado e proteção, também são tratadas pelo mercado como público estratégico para a manutenção do ciclo de consumo que sustenta a sociedade contemporânea.

Diante dessa ambivalência, a escola torna-se um espaço fundamental para o enfrentamento crítico da lógica mercadológica, pois sua função não se limita à transmissão de conhecimentos formais. Trata-se também de um lugar privilegiado de mediação cultural, social e ética, no qual é possível problematizar práticas, valores e discursos da cultura do consumo que atravessam o cotidiano infantil. Como apontam Dominico *et al.*, (2022), é fundamental que professores e profissionais da educação ampliem o debate sobre os efeitos da publicidade e construam frentes de resistência a essa racionalidade que busca forjar consciências e subjetividades infantis.

Assim, ao considerar que o consumismo infantil não se restringe ao espaço familiar ou midiático, mas repercute nas relações escolares, nos modos de pertencimento, nas distinções sociais entre pares e na construção da autoestima das crianças, a escola assume papel essencial na promoção de práticas educativas críticas. Essa atuação deve favorecer a reflexão sobre desejos, necessidades, publicidade, consumo consciente e influência das mídias, contribuindo para que a infância seja protegida como tempo de formação, brincadeira, convivência e desenvolvimento integral, e não reduzida à condição de público consumidor.

Essa discussão também se articula diretamente à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente quando o documento orienta a formação integral dos estudantes e destaca a importância do pensamento crítico, da responsabilidade ética e da participação consciente na cultura digital. Nesse sentido, compreender historicamente a relação entre infância e consumismo é condição fundamental para que a escola desenvolva práticas de letramento midiático e informacional, capazes de ajudar as crianças a reconhecerem os sentidos produzidos pela publicidade, pelas mídias e pelas lógicas de consumo presentes em seu cotidiano.

Diante do exposto, compreende-se que a infância, longe de ser uma categoria natural e imutável, é historicamente produzida nas relações sociais, culturais, econômicas e educativas de cada período. Na contemporaneidade, essa infância tem sido profundamente atravessada pela lógica do consumo e pela publicidade digital que transformam desejos, brincadeiras, vínculos e modos de pertencimento em possibilidades de mercado. Ao mesmo tempo, tais dinâmicas repercutem no espaço escolar, exigindo da escola uma atuação crítica diante dos discursos midiáticos e das práticas consumistas que influenciam o desenvolvimento infantil.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho teve como objetivo geral investigar, por meio de uma revisão bibliográfica, como as produções acadêmicas têm discutido a relação entre infância, mídia, publicidade digital e consumismo, examinando as implicações dessas análises para o contexto escolar à luz da BNCC, especialmente no que se refere às práticas educativas, ao letramento midiático e ao desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, fundamentada na análise de produções científicas publicadas no recorte temporal entre 2019 e 2025. Conforme explica Gil (2008), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo reunir, selecionar e interpretar conhecimentos já sistematizados, permitindo a construção de novas reflexões teóricas a partir de estudos anteriores.

A etapa de levantamento bibliográfico foi realizada na plataforma Google Scholar (Google Acadêmico), utilizando como descritores as combinações “infância e consumismo”, “mídia e publicidade infantil”, “consumo e escola” e “crianças e YouTube”. Aplicaram-se filtros de idioma (português), tipo de documento e recorte temporal, entre 2019 e 2025.

Foram levantadas aproximadamente 90 produções científicas. Após a leitura dos resumos e a verificação da aderência ao tema, realizou-se uma triagem com base na relevância dos estudos para a pesquisa, resultando na

seleção de nove produções. A seleção final contemplou trabalhos que dialogam diretamente com os eixos infância, mídia, escola e consumismo, priorizando abordagens contemporâneas sobre os impactos da publicidade digital e da cultura de consumo na formação infantil.

Os materiais selecionados foram colocados no Quadro 1 em ordem cronológica que reúne autor(es), ano, tipo de fonte e tema central, permitindo observar a evolução das discussões ao longo do tempo.

**Quadro 1 – Fontes selecionadas sobre infância, mídia e consumismo (2019–2025).**

Autor(es)	Ano	Tipo de material	Tema central / principais conclusões
Daher, Camila Marques Silva; Aquino, Giselle Braga.	2019	Artigo científico	Aponta que os discursos publicitários apresentam fórmula para a felicidade e o reforço aos papéis de gênero socialmente construídos pela estratégia de exposição de seus produtos.
Sebastião, M. F. S.; Londero, R. R.	2022	Artigo científico	Evidencia que o canal de Luccas Neto utiliza <i>product placement</i> para inserir publicidade de forma camuflada em narrativas infantis, tornando difícil a identificação pelos espectadores mirins.
Dominico, Eliane <i>et al.</i>	2022	Artigo científico	Aponta que a Indústria Cultural molda modos de ser e agir infantis, transformando a criança em consumidora e reduzindo a infância à lógica do mercado.
Silva, Tamara C.; Guizzo, Bianca S.	2022	Artigo científico	Identifica que o canal Luccas Neto projeta uma “infância empreendedora”, em que o brincar e o consumo se confundem, criando identificação entre crianças e influenciadores.
Lopes, Letícia V. A.; Ferreira, Bruna M.	2022	Artigo científico	Aponta que a educação financeira escolar pode mitigar o consumismo infantil ao formar sujeitos mais críticos e conscientes sobre o uso do dinheiro.
Araújo, Emanuela V. R.	2023	Artigo científico	Analisa o canal Maria Clara & JP e conclui que o conteúdo publicitário é apresentado de modo disfarçado, explorando o lúdico e o afeto para estimular o consumo.
Brito, Angélica Gouveia	2023	Dissertação	Mostra que os vídeos do canal Maria Clara & JP utilizam o brincar e a ludicidade como estratégia de engajamento e venda, reforçando a naturalização da publicidade infantil.
Barboza, Melissa D.; Ferreira, Emerson B.	2023	Artigo científico	Constata que o consumismo escolar reflete padrões da sociedade capitalista, com crianças reproduzindo valores de status e desejo por marcas desde a escola.
Floriani, Michelle; Paiva Bahls, Diego; Mesomo Lira, Aliandra Cristina.	2024	Artigo científico	Aponta que a mídia atua como dispositivo de poder sobre os corpos infantis, criando desejos e sujeições através de produtos, acessórios e padrões estéticos.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

Além das produções acadêmicas selecionadas, a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018) foi tomada como documento normativo de referência para a análise das implicações educacionais do tema. Embora não componha o conjunto de produções científicas selecionadas no recorte temporal da revisão, a BNCC foi utilizada como eixo interpretativo para discutir o papel da escola diante da cultura digital, do letramento midiático e da formação crítica das crianças.

Para a análise dos materiais, adotou-se como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de descrição, organização e interpretação das comunicações. A escolha desse procedimento justifica-se por sua pertinência para pesquisas qualitativas que buscam identificar sentidos, recorrências temáticas e categorias de análise em materiais textuais. No caso deste estudo, a análise de conteúdo possibilitou examinar como as produções selecionadas constroem argumentos sobre infância, mídia digital, consumismo e escola.

A análise foi orientada por eixos temáticos definidos a partir do objetivo da pesquisa e das recorrências identificadas nos estudos selecionados: infância e cultura do consumo; publicidade digital e estratégias de persuasão; repercussões do consumismo no contexto escolar; e relações com a BNCC, especialmente no que se refere à cultura digital, ao letramento midiático e à formação integral das crianças. Desse modo, a BNCC foi utilizada não como objeto principal da revisão bibliográfica, mas como referência normativa para interpretar as possibilidades de atuação da escola diante dos desafios impostos pela publicidade digital e pelo consumismo infantil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### **Infância, mídia e publicidade contemporânea: produções científicas, consumismo infantil e relações com a BNCC**

Com o avanço das tecnologias digitais e a expansão das mídias interativas, a infância passou a ocupar um lugar central nas estratégias de comunicação e mercado. Conforme Floriani, Paiva Bahls e Mesomo Lira (2024, p. 6), o acesso facilitado a dispositivos como celulares e tablets transformou o modo como as crianças interagem com o mundo, tornando a internet e, em específico, o YouTube espaços privilegiados para a formação de identidades e para o consumo simbólico. As autoras destacam que “o fácil acesso às mídias e a expansão de plataformas de conteúdos [...] têm sido essenciais para fomentar a produção de acessórios e objetos infantis que promovam o sentimento de pertença, representatividade e poder”.

Assim, é preciso compreender que o consumismo precoce é um dos fenômenos mais evidentes dos dias atuais nas mídias, sobretudo na televisão e na internet, que se constituem como alguns de seus principais meios de propagação. Tal como já havia indicado Debord (1997 apud Daher; Aquino, 2019, p. 553), vive-se em uma “sociedade do espetáculo”, na qual o “ter” sobrepõe-se ao “ser” e o consumo torna-se mediador das relações humanas. Nesse contexto, as crianças são inseridas desde cedo em uma lógica simbólica que associa o ato de comprar à construção da identidade, e a publicidade atua como um agente de socialização capaz de moldar comportamentos e expectativas.

Com o avanço das plataformas digitais, a publicidade infantil migrou da televisão para as telas portáteis, transformando o YouTube em um dos principais ambientes de mediação simbólica entre mercado e infância. Conforme Sebastião e Londero (2022, p. 2), o YouTube tornou-se “um canal de difusão da publicidade”, sendo hoje uma das mídias de maior alcance entre o público infantil. O estudo dos autores, que analisou 82 vídeos do canal Luccas Toon, identificou que 97,6% continham algum tipo de publicidade, o que revela uma inserção praticamente total da lógica comercial no entretenimento infantil (Sebastião; Londero, 2022, p. 9).

Em complemento, Buckingham (2000 apud Sebastião; Londero, 2022, p. 6) afirma que as crianças deixaram de ser apenas intermediárias entre o mercado e os pais e passaram a “influenciar diretamente as decisões de compra”, o que explica o interesse crescente da indústria publicitária nesse público. Desse modo, a infância contemporânea é atravessada por mensagens que associam diversão, pertencimento e reconhecimento social à posse de produtos, reproduzindo o que Türcke (2016 apud Sebastião; Londero, 2022, p. 5) denomina “cultura da captação de atenção”, na qual as telas funcionam como máquinas que disputam e moldam a concentração infantil desde os primeiros anos de vida.

Nesse mesmo sentido, Steinberg e Kincheloe (2001 apud Floriani; Paiva Bahls; Mesomo Lira, 2024, p. 8) afirmam que a mídia produz uma “pedagogia cultural” que ultrapassa a escola e atua como uma instância educativa, moldando preferências, afetos e percepções de realidade. Essa pedagogia midiática utiliza narrativas visuais, músicas e símbolos infantis para naturalizar o consumo como parte da vivência cotidiana das crianças, transformando a publicidade em um agente de formação subjetiva.

Linn (2006 apud Daher; Aquino, 2019, p. 555) explica que os anúncios publicitários utilizam duas estratégias principais: atingir diretamente os cuidadores, com apelo à responsabilidade e ao afeto parental, ou persuadir as próprias crianças, levando-as a solicitar o produto, muitas vezes, de forma exaustiva, estratégia conhecida como *nag factor*, traduzida como “fator amolação”. Essa prática se aproveita da imaturidade cognitiva infantil, como

explica Vigotski (2014 apud Daher; Aquino, 2019, p. 555), ao destacar que a fronteira entre imaginação e realidade é tênue nessa fase, o que torna as mensagens midiáticas mais eficazes e persuasivas. Dessa maneira, o consumo é naturalizado como componente do desenvolvimento infantil, sendo apresentado como fonte de prazer, reconhecimento e distinção social.

Observa-se também que a publicidade digital contemporânea se vale das características cognitivas do desenvolvimento infantil, especialmente da predominância da atenção involuntária, para maximizar seu poder de persuasão. Como explica Tanaka (2008 apud Sebastião; Londero, 2022, p. 3), estímulos visuais e sonoros intensos, como “barulhos altos, movimentos rápidos e cores vibrantes”, atraem a atenção de modo automático, sendo amplamente utilizados em vídeos e propagandas voltadas às crianças. O estudo verificou que 70,9% das publicidades inseridas na narrativa, por meio do *product placement*<sup>4</sup>, eram exclusivamente visuais, integradas aos cenários ou aos próprios personagens, e 29,1% combinavam estímulos visuais e verbais, o que dificulta que a criança perceba o caráter comercial da mensagem (Sebastião; Londero, 2022, p. 12).

Para os autores, essa estratégia é particularmente problemática porque apenas 45,7% dos vídeos sinalizavam a presença de publicidade e somente 11,4% explicavam como adquirir o produto, revelando a intenção de “camuflar o conteúdo comercial em meio à narrativa lúdica” (Sebastião; Londero, 2022, p. 13). Tal disfarce faz com que a criança absorva a mensagem como parte do entretenimento, e não como anúncio, o que, segundo o Instituto Alana (2009 apud Sebastião; Londero, 2022, p. 7), caracteriza publicidade abusiva, pois “crianças menores de oito anos não distinguem fantasia e realidade, nem reconhecem o caráter persuasivo das mensagens publicitárias”.

Além disso, Daher e Aquino (2019) demonstram que as peças publicitárias reforçam papéis de gênero disseminados socialmente ao longo do tempo, associando meninas à delicadeza e ao cuidado, e meninos à coragem e à ação. Tal construção simbólica, como defende Butler (2003 apud Daher; Aquino, 2019, p. 566), contribui para a perpetuação de hierarquias e desigualdades que se iniciam na infância e se estendem à vida adulta. A publicidade dirigida aos cuidadores, por sua vez, reforça o papel da mãe como principal responsável pelos filhos, utilizando discursos de culpa e compensação emocional para promover o consumo (Daher; Aquino, 2019, p. 567).

Diante disso, segundo Sebastião e Londero (2022), 72,5% dos vídeos analisados apresentaram esse tipo de publicidade inserida na narrativa,

---

4 *Product placement* refere-se à inserção de produtos ou marcas em conteúdos de entretenimento, de forma integrada à narrativa, sem aparecer necessariamente como anúncio publicitário explícito.

enquanto apenas 1,25% traziam anúncios separados do conteúdo, e 26,25% combinavam ambas as formas. Essa predominância demonstra que o conteúdo de entretenimento e a publicidade estão praticamente fundidos, o que compromete a capacidade crítica das crianças e das famílias. Os produtos mais anunciados foram brinquedos (27,7%), roupas e acessórios (26,8%), materiais escolares (21,4%) e livros (20,1%), todos integrados aos cenários coloridos e enredos de aventura.

A ausência de marca explícita ou de incentivo direto à compra não diminui o impacto da mensagem, já que o simples enquadramento dos objetos desejáveis em ambientes alegres e heroicos desperta o desejo de pertencimento e imitação. Como concluem os autores, “apesar de todas as formas de publicidade infantil serem abusivas, o grande problema está no *product placement*, que atrai a atenção da criança com recursos visuais, mas dificulta sua identificação como publicidade” (Sebastião; Londero, 2022, p. 1). Essa constatação evidencia a necessidade de regulamentação mais rigorosa e de uma educação midiática capaz de formar espectadores críticos desde a infância, evitando que o consumo se confunda com o brincar e com a própria experiência de ser criança.

Ao discutir infância, consumismo e escola, Sebastião e Londero (2022) afirmam que a publicidade digital voltada ao público infantil se tornou mais sofisticada e difícil de identificar, já que grande parte das estratégias ocorre dentro do próprio conteúdo de entretenimento. Os autores mostram que o *product placement* presente nos vídeos infantis opera como recurso de sedução que transforma o ato de assistir em experiência de consumo, afetando diretamente a forma como as crianças compreendem o mundo ao seu redor.

Na mesma direção, Dominico *et al.*, (2022) destacam que a infância contemporânea é atravessada pela presença constante das mídias digitais, que reconfiguram comportamentos e modos de ser. As autoras explicam que as crianças vivem em um ambiente marcado pelo consumo simbólico, em que telas e plataformas moldam desejos e percepções, tornando o consumismo parte natural da vida cotidiana. Essa leitura ajuda a compreender por que a escola precisa problematizar criticamente o papel da mídia no desenvolvimento infantil.

Silva e Guizzo (2022) discutem que influenciadores infantis desempenham papel central na construção de modelos de infância associados ao consumo. Para as autoras, esses criadores de conteúdo misturam brincadeira e publicidade, apresentando produtos como parte da experiência lúdica. Esse mecanismo ensina às crianças que consumir é também uma forma de participar e pertencer, o que reforça a importância do trabalho pedagógico voltado ao letramento midiático e à formação crítica.

Complementando essa perspectiva, Lopes e Ferreira (2022) analisam que o consumismo infantil não decorre apenas da publicidade, mas também de fatores emocionais e sociais, como a carência afetiva e a busca por reconhecimento.

As autoras argumentam que a escola ocupa papel fundamental na mediação dessas questões, pois pode ajudar as crianças a diferenciar desejo e necessidade, incentivando práticas de educação financeira e consumo consciente.

Araújo (2023) afirma que os conteúdos produzidos por youtubers mirins mesclam narrativa lúdica e publicidade de forma estratégica, tornando difícil para as crianças reconhecerem quando estão diante de um anúncio. A autora mostra que a popularidade e a repetição desses vídeos fortalecem o desejo de consumo, o que reforça a importância de a escola atuar no desenvolvimento de um olhar crítico sobre as mídias.

Brito (2023) destaca que o uso de publicidade híbrida e direta em canais infantis viola direitos básicos da criança e interfere no significado do brincar. Segundo a autora, quando o lazer infantil é atravessado por mensagens comerciais disfarçadas, o ato de brincar perde espontaneidade e converte-se em estímulo ao consumo. Esse processo gera impactos que chegam ao cotidiano escolar, especialmente nas relações entre pares e na construção da autoestima.

Barboza e Ferreira (2023) discutem que o consumismo infantil também se manifesta no ambiente escolar, onde as crianças tentam pertencer a grupos reproduzindo padrões de status, marcas e objetos valorizados pelos colegas. Os autores observam que essa busca por pertencimento cria distinções entre alunos considerados “ricos” e “carentes”, refletindo desigualdades sociais mais amplas. Esse cenário evidencia a necessidade de práticas escolares que promovam equidade, criticidade e convivência respeitosa.

Floriani, Paiva Bahls e Mesomo Lira (2024) analisam que a mídia atua como dispositivo de poder sobre os corpos infantis, utilizando personagens, adereços e acessórios para construir identidades de consumo. As autoras explicam que esses elementos produzem sensação de pertencimento e reforçam o desejo de imitar modelos midiáticos, fazendo com que crianças incorporem o consumo ao próprio corpo por meio de roupas, objetos e estilos visualmente marcados. Essa dinâmica exige que a escola desenvolva ações pedagógicas que ampliem a compreensão das crianças sobre a influência das mídias e fortaleçam práticas de letramento informacional.

A partir das análises dos autores selecionados, torna-se evidente que infância, consumismo e mídia compõem um cenário profundamente entrelaçado e complexo. Práticas publicitárias sofisticadas, como o *product placement* e as narrativas lúdicas de influenciadores e youtubers mirins, investigadas por Sebastião e Londero (2022), Araújo (2023) e Silva e Guizzo (2022), influenciam diretamente a forma como as crianças percebem o mundo, disfarçando o apelo comercial de entretenimento. As reflexões de Dominico et al. (2022) e Floriani, Paiva Bahls e Mesomo Lira (2024) reforçam que o ambiente digital atua como dispositivo de poder, moldando identidades e comportamentos cotidianos.

Soma-se a isso a dimensão emocional apontada por Lopes e Ferreira (2022), que revela como o consumo tenta suprir carências afetivas, e as constatações de Brito (2023) sobre a violação do direito ao brincar espontâneo. Inevitavelmente, essas dinâmicas atravessam os muros da instituição de ensino, pois, como evidenciam Barboza e Ferreira (2023), a busca por pertencimento material cria distinções de status e exclusões entre os alunos.

É nesse ponto que a discussão se articula diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendida como documento normativo que orienta as aprendizagens essenciais da Educação Básica brasileira e propõe uma formação integral, comprometida com dimensões cognitivas, sociais, culturais, afetivas e éticas dos estudantes (Brasil, 2018). Ao reconhecer que crianças e jovens vivem em contextos atravessados por tecnologias, imagens, discursos midiáticos e múltiplas formas de circulação da informação, a BNCC oferece fundamentos para que a escola problematize criticamente os efeitos da cultura digital e do consumo na formação infantil.

Entre as dez competências gerais da Educação Básica, destaca-se a Competência Geral nº 5, referente à Cultura Digital, que propõe:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, ética e responsável nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Essa competência dialoga diretamente com os problemas identificados nas produções analisadas, pois a publicidade digital dirigida às crianças não se apresenta apenas como anúncio explícito, mas como entretenimento, brincadeira, narrativa, imagem, pertencimento e modelo de identidade. Nesse sentido, desenvolver a cultura digital de forma crítica, ética e responsável significa possibilitar que os estudantes aprendam a reconhecer estratégias persuasivas, diferenciar informação, entretenimento e publicidade, compreender os interesses comerciais presentes nas mídias e refletir sobre os impactos do consumo em suas relações sociais e em sua subjetividade.

Além disso, ao defender o uso crítico das tecnologias digitais, a BNCC também se aproxima da noção de letramento midiático e informacional, uma vez que orienta práticas pedagógicas capazes de favorecer a análise de fontes, linguagens, imagens, discursos e formas de circulação de conteúdos. Tal orientação é fundamental diante das práticas descritas por Sebastião e Londero (2022), Araújo (2023) e Brito (2023), que evidenciam como vídeos infantis e conteúdos de influenciadores podem camuflar interesses comerciais em narrativas lúdicas. Também se relaciona às análises de Floriani, Paiva Bahls e Mesomo Lira (2024), ao indicar que a escola precisa ajudar as crianças a

compreenderem como as mídias produzem desejos, identidades, pertencimentos e formas de consumo.

Portanto, a relação entre infância, mídia, consumismo e BNCC evidencia que a escola não pode ignorar os efeitos da publicidade digital na vida das crianças. Ao contrário, precisa transformar esse fenômeno em objeto de reflexão pedagógica, promovendo práticas que envolvam leitura crítica das mídias, educação para o consumo consciente, discussão sobre desejos e necessidades, problematização dos padrões de status e fortalecimento de relações mais respeitadas e equitativas entre os estudantes. Assim, a BNCC, especialmente por meio da Competência Geral nº 5, oferece respaldo para que a instituição escolar atue na formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e participar da cultura digital de modo mais crítico, responsável e autônomo, resguardando o direito à infância e impedindo que o consumo se confunda com o brincar, com o pertencimento e com a própria experiência de ser criança.

## CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa investigou a relação entre infância, mídia, publicidade digital e consumismo, evidenciando que a infância contemporânea tem sido atravessada por estratégias de mercado cada vez mais sofisticadas. A revisão bibliográfica permitiu compreender que o consumismo infantil não se constitui como fenômeno isolado, mas como expressão de uma sociedade marcada pela centralidade do consumo e pela presença constante das mídias digitais na vida das crianças.

As produções analisadas indicam que a publicidade digital, especialmente em vídeos de influenciadores e canais infantis, tende a integrar o apelo comercial ao entretenimento, dificultando que as crianças reconheçam a intenção persuasiva das mensagens. Esse processo contribui para associar produtos, marcas e objetos a ideias de felicidade, pertencimento e reconhecimento, repercutindo também no espaço escolar, onde o consumo pode se manifestar nas relações entre pares, na construção da autoestima e na produção de distinções sociais.

Diante desse cenário, a escola assume papel fundamental na mediação crítica das experiências infantis com as mídias e com o consumo. À luz da BNCC, compreende-se que o trabalho pedagógico precisa favorecer o uso crítico, ético, responsável e significativo das tecnologias digitais, articulando letramento midiático, letramento informacional, educação para o consumo consciente e formação integral das crianças.

Nesse sentido, destaca-se a importância do planejamento intencional das práticas pedagógicas. Não basta reconhecer os impactos da publicidade digital; é necessário que a escola organize situações de aprendizagem que problematizem

as mensagens midiáticas, ajudem as crianças a diferenciar desejo e necessidade, discutam estratégias de persuasão e promovam relações mais solidárias e menos orientadas pela lógica do consumo. Assim, o planejamento docente torna-se condição essencial para transformar o tema em objeto de reflexão crítica, contribuindo para resguardar o direito à infância, ao brincar, à convivência e ao desenvolvimento integral. Como limitação, ressalta-se o caráter bibliográfico da pesquisa, indicando a necessidade de estudos futuros que investiguem práticas pedagógicas concretas voltadas ao enfrentamento crítico do consumismo infantil no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuela Vieira Raposo de. **Publicidade direcionada às crianças na internet: uma análise do canal dos youtubers mirins Maria Clara e JP**. 2023. Artigo — Centro de Educação Superior Reinaldo Ramos, Campina Grande, 2023. Disponível em: <https://www.cesrei.edu.br/repositorio/2023/12/14/publicidade-direcionada-as-criancas-na-internet-uma-analise-do-canal-dos-youtubers-mirins-maria-clara-e-jp/>. Acesso em: 12 set. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

BARBOZA, Melissa Dellacorte; FERREIRA, Emerson Benedito. Sociedade de consumidores: o consumismo dos pequenos compradores observado na escola. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 17, n. 38, p. 548-568, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1856>. Acesso em: 12 set. 2025.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

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

BRITO, Angélica Gouveia. **Novo formato, antiga forma: o canal de YouTube Maria Clara e JP e o uso do lúdico como estratégia persuasiva para o consumo infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Culturas Midiáticas) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30151>. Acesso em: 12 set. 2025.

DAHER, Camila Marques Silva; AQUINO, Giselle Braga de. Consumismo precoce e mídia: discursos publicitários de um canal televisivo infantil. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 552-574, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/psicologiaemrevista/article/view/12117/16587>. Acesso em: 11 set. 2025.

DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SANDINI, Sabrina Plá; SILVA, Melissa Rodrigues da. O universo da sedução: infância, mídia digital e consumo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, e42211326768, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26768>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26768>. Acesso em: 12 set. 2025.

FLORIANI, Michelle; BAHLS, Diego Paiva; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Mídia, consumo e infância: produção e sujeição dos corpos por adereços e acessórios. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 52, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v27i52.7209>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/7209>. Acesso em: 25 nov. 2025.

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

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LOPES, Letícia Vitória Almeida; FERREIRA, Bruna Milene. O consumismo infantil na modernidade: as contribuições da educação financeira nos anos iniciais. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 8, n. 2, p. 1-8, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/928>. Acesso em: 12 set. 2025.

MONTIGNEAUX, Nicolas. **Público-alvo: crianças: a força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

SCHOR, Juliet. **Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo**. São Paulo: Gente, 2009.

SEBASTIÃO, Meire de Fátima dos Santos; LONDERO, Rodolfo Rorato. Atenção e publicidade infantil no YouTube: um estudo do conteúdo de Lucas Neto. **Anagrama**, São Paulo, v. 16, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2022.202125>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/anagrama/article/view/202125>. Acesso em: 12 set. 2025.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes consumistas: do consumismo à compulsão por compras**. 1. ed. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, Tamara Costa da; GUIZZO, Bianca Salazar. Infância e consumo no YouTube: análise de 15 vídeos do canal do YouTube Lucas Neto. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 65, p. 1-23, jul./set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n65ID28934>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28934>. Acesso em: 12 set. 2025.

# AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: MEDIR O QUÊ, PARA QUEM E POR QUÊ NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Suanny Pinho Ferreira<sup>1</sup>*

*Jaqueline Siza Teixeira<sup>2</sup>*

*Jefferson Rolim Pereira<sup>3</sup>*

*Maria José Nice Paiva Lima<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão profunda sobre a avaliação na educação básica sob uma perspectiva inclusiva, destacando a necessidade de repensar os modelos tradicionais que frequentemente reproduzem desigualdades. Portanto, o texto problematiza a prática avaliativa, predominantemente centrada na nota como uma sentença definitiva, muitas vezes equivocada e excludente, especialmente em contextos de vulnerabilidade e deficiência, onde a ausência de suporte adequado, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), impede uma avaliação justa e significativa. A baixa oferta de AEE, presente em apenas 54,8% das escolas, evidencia um panorama em que a avaliação comum funciona mais como uma ferramenta de legitimação da exclusão do que de promoção do desenvolvimento.

A abordagem vygotskyana é utilizada para fundamentar a crítica: uma avaliação que fotografa o “ontem”, sem considerar a mediação pedagógica e a potencialidade de crescimento do estudante, não captura o processo de aprendizagem de maneira holística e inclusiva. Para superar essas limitações, o artigo sugere instrumentos diversificados, como portfólios de percurso que valorizam múltiplas linguagens, rubricas descritivas que focam no apoio e

---

1 Mestre em Ciências da Educação. UNIDA. E-mail: suannyedfis@yahoo.com.br.

2 Mestre em Ciências da Educação. UNIDA. E-mail: jaquesiza33@gmail.com.

3 Magister em Ciências de la Educación. UNIDA. E-mail: jeffersongeoam@gmail.com.

4 Mestre em Educação Inclusiva. IFAM/PROFEI, SEDUC/AM. Grupo de Pesquisa: Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Cidadania. E-mail: paivanice08@gmail.com.

autonomia, autoavaliações mediadas e pareceres descritivos, elementos que tornam a avaliação mais dialógica e estruturada na trajetória do estudante.

Além disso, enfatiza a importância da flexibilização curricular como direito, possibilitando ajustes que ampliem a participação, sem rebaixar o nível de aprendizagem. Assim, a avaliação deve deixar de ser um mecanismo de julgamento rígido para se tornar uma bússola que orienta de forma ética, justa e inclusiva o processo educativo, promovendo, de fato, a inclusão e a justiça social na escola.

Avaliar é um dos atos mais violentos da escola quando vira veredito. Na educação básica, a prova ainda funciona como régua única para corpos e mentes plurais. O problema se agrava quando 59% dos estudantes público-alvo da educação especial estão sem AEE. Se o suporte não chega, como a avaliação pode ser igual? Este artigo não propõe “facilitar” a prova. Propõe perguntar: estamos medindo aprendizagem ou medindo a ausência de suporte? A tese é que, sem AEE e sem acessibilidade — presente em apenas 54,8% das escolas —, a avaliação tradicional mede desigualdade, não conhecimento. Incluir é, portanto, refundar o sentido do avaliar. A crítica vygotskyana: avaliar o ontem ou o amanhã?

Para Vygotsky, o bom ensino incide na Zona de Desenvolvimento Proximal: aquilo que o estudante faz com ajuda hoje, fará sozinho amanhã. A prova tradicional, contudo, fotografa o “sozinho de ontem”. Ela ignora a mediação, justo o elemento que define a educação especial na perspectiva inclusiva. Se 74,9% das escolas não têm sala de recursos, a mediação qualificada é rara. Logo, aplicar o mesmo instrumento a todos sob o discurso de “isonomia” é, na prática, legitimar a exclusão por nota. A isonomia inclusiva não oferece a mesma prova. Oferece o mesmo direito de demonstrar o que sabe, do jeito que consegue.

A BNCC estabelece 10 competências gerais que valorizam repertório cultural, argumentação, empatia e projeto de vida. Nenhuma delas cabe em múltipla escolha. Por isso, a avaliação inclusiva precisa diversificar: Portfólios de percurso: Reúnem produções em várias linguagens — desenho, áudio, vídeo, texto coletivo. Permitem ver evolução, não só produto final. Rubricas descritivas: Trocam o “0 a 10” por critérios como “participa com apoio”, “reelabora com mediação”, “expressa com autonomia”. A família entende onde apoiar. Autoavaliação mediada: O estudante, com apoio, nomeia o que aprendeu e o que quer aprender. Isso é competência da BNCC materializada. Parecer descritivo: Documento que narra o processo, usado em muitas redes no lugar de nota nos anos iniciais. Para o estudante sem AEE, o parecer pode registrar as barreiras que a escola ainda não removeu, responsabilizando o

sistema e não o aluno. Esses instrumentos não “passam a mão na cabeça”. Eles exigem mais trabalho docente, mais observação e mais planejamento. Exigem, portanto, que o professor tenha condições de trabalho — o que nos devolve ao dado: sem sala de recursos, sem tempo de planejamento e com 30% das escolas ainda inacessíveis, a avaliação inclusiva vira heresia solitária.

Flexibilização curricular é direito, não jeitinho. Significa ajustar objetivos, tempo, recurso e forma de expressão, mantendo o direito de aprendizagem. Um estudante com deficiência intelectual pode não dominar a equação do 2º grau, mas pode compreender proporcionalidade para dividir um lanche ou calcular troco. Isso é matemática viva. E está na BNCC. O risco é confundir flexibilização com rebaixamento. Por isso, o critério é: a flexibilização amplia a participação ou só maquia o fracasso? Se 41% têm AEE, os outros 59% precisam de plano de desenvolvimento individual construído pela equipe, não de “provinha diferente” feita de última hora.<sup>5</sup> Conclusão: da sentença à bússola

Enquanto a educação básica avaliar para classificar, ela seguirá produzindo excluídos com histórico escolar. Avaliar na perspectiva inclusiva é devolver à avaliação sua função original: orientar o ensino. A nota deixa de ser sentença e volta a ser bússola. Com 59% dos estudantes sem AEE e 45,2% das escolas sem banheiro adaptado, a prova única é fraude pedagógica. Incluir é ter coragem de dizer: “esta escola ainda não te deu condição de fazer esta prova, então vou te avaliar de outro jeito enquanto luto para te dar a condição”. Isso é justiça curricular. E sem justiça curricular, não há educação básica. Há apenas matrícula básica.

## DESENVOLVIMENTO

Para a elaboração de uma metodologia adequada à abordagem proposta no referido artigo, foi fundamental construir um percurso investigativo que integre práticas pedagógicas diversificadas e fundamentadas em princípios teóricos sólidos, priorizando a centralidade do processo de inclusão. Assim, a metodologia orientou-se por uma perspectiva qualitativa, pautada na observação atenta às práticas de avaliação, na escuta das experiências dos sujeitos envolvidos e na análise crítica dos instrumentos utilizados na realidade escolar.

Primeiramente, foi imprescindível promover uma análise documental das políticas públicas, especificamente o disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na legislação relacionada à educação especial e à avaliação, visando compreender seus princípios orientadores e possibilidades de implementação inclusiva (BRASIL, 2018; 2011). Tal análise foi complementada por um mapeamento das práticas pedagógicas existentes, com foco na utilização de instrumentos avaliativos diversificados: portfólios de percurso, rubricas

descritivas, autoavaliações mediadas e pareceres descritivos. Essas ferramentas foram observadas em contextos escolares diferentes, privilegiando a escuta aos professores, estudantes e familiares, a fim de captar não somente os aspectos técnicos, mas também as dimensões humanas da avaliação, como o protagonismo do estudante, a mediação docente e os obstáculos institucionais.

Em sequência, a pesquisa incorporou entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão, mediando diálogos que permitam compreender as percepções e dificuldades enfrentadas na implementação de uma avaliação mais inclusiva. Essa abordagem possibilitou detectar as barreiras no cotidiano escolar, especialmente relacionadas à formação docente, às condições de trabalho e à cultura pedagógica predominante.

Por fim, a análise dos dados seguiu uma perspectiva interpretativa, buscando compreender as tensões entre a teoria e a prática, promovendo a elaboração de propostas que articulem critérios claros para a avaliação dialógica e diversificada, alinhada às garantias de direitos e justiça social. Representando, assim, um esforço de construir um modelo metodológico que valorize a participação, a diversidade e a equidade, contribuindo para uma avaliação que seja não apenas instrumento de classificação, mas sobretudo de orientação, estímulo e inclusão de todos os estudantes. Essa metodologia buscou, portanto, promover reflexões e ações concretas que fortaleçam o compromisso social da escola e seu papel na promoção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva (Vygotsky, 1998).

A implementação de uma avaliação na perspectiva inclusiva, conforme delineada na pesquisa, revelou complexidades e potencialidades que reafirmam a urgência de reconfigurar as práticas avaliativas na educação básica. Os resultados evidenciam que, embora haja um reconhecimento teórico da necessidade de diversificação e humanização dos instrumentos avaliativos, na prática, obstáculos institucionais, culturais e formativos continuam a dificultar essa transformação. Tal constatação demanda uma reflexão aprofundada sobre o papel da avaliação na promoção de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, que priorize o desenvolvimento integral do estudante e lute contra a lógica de homogeneização.

A análise dos dados coletados através de entrevistas e observações indicou que, em muitos contextos escolares, os professores demonstram sensibilidade às demandas da inclusão, porém encontram-se limitados por condições de trabalho adversas e pela escassez de formação específica. Destacou-se uma tendência à adoção de instrumentos como portfólios de percurso e pareceres descritivos, sobretudo nos anos iniciais, o que demonstra um movimento de renovação institucional e uma busca por práticas mais humanas e contextualizadas.

Contudo, a realidade revelou que a adoção de tais instrumentos ainda é insuficiente para transformar o paradigma avaliativo. Muitos professores relatam dificuldades na adequada elaboração de rubricas e no manejo de autoavaliações, sinalizando a necessidade de formação contínua e estruturada para que essas estratégias possam ser efetivamente integradas ao cotidiano escolar. Além disso, a ausência de recursos materiais e de espaços adequados limita o potencial dessas práticas, reforçando uma lógica de avaliação que continua enfatizando o produto final, ao invés do percurso realizado pelo estudante.

Os estudantes com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem relataram que as avaliações tradicionais, baseadas principalmente em provas fechadas, frequentemente os colocam em situação de vulnerabilidade e exclusão. Em contrapartida, quando instrumentos como portfólios e autoavaliações mediadas foram mobilizados, relatou-se maior envolvimento, autonomia e sentimento de valorização. Tais relatos reforçam a necessidade de repensar o que se mede e, sobretudo, como se mede, para garantir o direito à participação e a validação das múltiplas formas de aprender.

Por sua vez, professores destacaram que a implementação dessas práticas, embora desejável, exige um esforço adicional de planejamento e conscientização sobre os princípios da inclusão. Muitos afirmaram que, sem condições adequadas de infraestrutura, apoio pedagógico especializado e tempo para planejamento, essas estratégias podem se transformar em mais uma sobrecarga, reforçando a exclusão daqueles que mais precisam de suporte — uma realidade que reforça a relação entre condições institucionais e a efetividade das ações inclusivas.

A partir desses resultados, discute-se que a avaliação, enquanto ferramenta de orientação e promoção de aprendizagem, deve transcender o papel de juízo sumário do conhecimento adquirido e assumir uma função emancipadora. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Vygotsky, ao enfatizar o papel da mediação e do contexto social na construção do desenvolvimento, bem como com os princípios preconizados na BNCC de reconhecer diferentes linguagens e formas de expressão como essenciais ao processo avaliativo.

A discussão aponta para a necessidade de uma mudança paradigmática na cultura escolar, onde a avaliação seja encarada como um processo dialógico, contínuo e acolhedor às diferenças. Entretanto, essa mudança só se concretiza na medida em que se garante condições estruturais mínimas de acessibilidade, formação e apoio institucional. Caso contrário, as práticas inclusivas permanecerão na teoria ou na superficialidade, contribuindo para a perpetuação de desigualdades.

Os achados reforçam que a verdadeira avaliação inclusiva é uma prática que exige coragem, inovação e compromisso de todos os atores escolares. É preciso, portanto, que os gestores e professores reflitam sobre as restrições

contemporâneas e se proponham a ajustes conscientes, respeitosos às diferenças, e sustentados por uma formação permanente voltada para a inclusão. Nesse movimento, a avaliação deve deixar de ser uma sentença de exclusão para se tornar uma bússola de orientação, que ilumina as trajetórias de aprendizagem de maneira justa, diversificada e solidária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais, nesta reflexão aprofundada sobre a avaliação na perspectiva inclusiva na educação básica, revelam uma necessidade premente de reconceituar as estruturas tradicionais que ainda orientam as práticas pedagógicas e avaliativas. A partir do reconhecimento de que a avaliação não pode mais ser reduzida a um instrumento de classificação ou julgamento sumário, compreende-se que sua verdadeira essência deve estar ancorada no papel de orientar, acompanhar e valorizar as singularidades de cada sujeito aprendiz.

A inovação pedagógica, portanto, exige uma postura ética, sensível e inclusiva por parte dos profissionais de educação, cuja formação deve contemplar não apenas saberes técnicos, mas sobretudo uma compreensão profunda das diferenças humanas, da diversidade de linguagens e do contexto social de cada estudante. Nesse cenário, a avaliação torna-se um ato de cuidado, um dispositivo que deve promover a autonomia, a autoavaliação e a participação ativa do aluno, enquanto sujeito de direitos e produtor de conhecimento de múltiplas formas.

Por outro lado, essa transformação não se limita ao campo ideológico ou teórico, mas requer mudanças concretas na estrutura das escolas, na disponibilidade de recursos e na valorização do trabalho docente. É imprescindível que a gestão escolar, juntamente com as políticas públicas, assegure condições mínimas de acessibilidade, tempo para planejamento e formação contínua, criando condições favoráveis às práticas inovadoras e diversificadas de avaliação. Sem isso, por mais idealizado que seja o discurso, a implementação de uma avaliação verdadeiramente inclusiva permanece limitada, muitas vezes permanecendo apenas no plano do discurso.

Acreditamos, portanto, que uma avaliação dialógica e pluralista é fundamental para a construção de uma educação que valorize a diversidade, promovendo justiça social e autonomia. Essa prática, ao reconhecer as diferentes formas de aprender e de expressar o conhecimento, contribui para a construção de uma cultura escolar que celebra as diferenças, que vê na individualidade uma fonte de riqueza e potencialidades, e que, sobretudo, respeita os direitos de cada estudante de acessar a aprendizagem de forma digna e efetiva.

Em última análise, a avaliação na perspectiva inclusiva não deve mais ser um símbolo de exclusão ou uma sentença definitiva, mas uma bússola que aponta

para o desenvolvimento integral, justo e equitativo de todos os aprendizes. Para que isso seja possível, é imprescindível que a comunidade educativa assuma seu compromisso com a transformação, investindo na formação de profissionais, na implementação de práticas pedagógicas diversificadas e na construção de uma cultura escolar que priorize o sujeito e suas múltiplas formas de ser, aprender e conviver. Somente assim poderemos avançar rumo a uma educação que verdadeiramente seja justa, humana e emancipadora.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

GOMEZ PEREIRA, M. *et al.* Ensino médio e educação inclusiva: as percepções de professores de biologia sobre o uso de modelos didáticos como ferramentas educativas. **Revista Ponto de Vista**, v. 12, n. 3, p. 1–20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v12i3.16540>.

RIBEIRO, A. dos S.; SANTOS, A. de O. Práticas inclusivas no ensino de Física: uma abordagem para alunos com deficiência visual. **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 4, e249428, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i4.564>.

SEABRA, M. A. B. *et al.* Educação inclusiva no Brasil: uma reflexão sobre os desafios educacionais. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 5, e4155, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-025>.

SILVA, L. G. dos S. **Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2274>. Acesso em: 11 jun. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**. São Paulo: Moderna, 2025.

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

# PLANEJAMENTO DE ENSINO E AVALIAÇÃO: ALINHAMENTO ESTRATÉGICO QUE POTENCIALIZA A APRENDIZAGEM

*Laurilene Cardoso da Silva Lopes<sup>1</sup>*

*Antonio Deígerson da Costa Lopes<sup>2</sup>*

*Marlene Cardoso da Silva<sup>3</sup>*

*Francisco Valdenilson da Silva Vieira<sup>4</sup>*

*Jackeline Araújo Silva Alves<sup>5</sup>*

## INTRODUÇÃO

**H**istoricamente, o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem foram tratados como momentos isolados do trabalho docente: o primeiro, visto como mera exigência burocrática de início de ano; o segundo, como um instrumento punitivo ou classificatório aplicado ao final de um ciclo. Contudo, a eficácia do processo educativo reside justamente na indissociabilidade entre essas duas dimensões.

O planejamento de ensino funciona como a bússola do educador. Ele define com clareza os objetivos de aprendizagem, os conteúdos programáticos, as metodologias ativas e, fundamentalmente, os critérios pelos quais o desenvolvimento do estudante será acompanhado. Quando o professor planeja com intencionalidade, a avaliação deixa de ser um evento focado na atribuição de notas e transforma-se em um mecanismo diagnóstico e formativo contínuo.

---

1 <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>.

2 Licenciado e Bacharel em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão; Mestre em Matemática pela UFAL, professor da Rede Pública Municipal de Caxias- MA.

3 Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Maranhão; professora da Rede Pública Municipal de Caxias- MA.

4 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UFMA, 2026). Especialista em Educação Infantil, Formação docente e Desenvolvimento da Criança – UFPI; Graduado em Pedagogia UEMA- Campus- Caxias (2022); Membro do grupo de pesquisa em Currículo, Formação de Educadores e Práticas Pedagógicas (GEPEP).

5 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2023), pós-graduações lato sensu, sendo uma em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e outra em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Diante disso, este artigo analisa a importância do planejamento de ensino como eixo norteador para uma avaliação que, de fato, impulse o desenvolvimento integral dos alunos. Defende-se que uma avaliação justa e transformadora só é possível quando amparada por um plano de ensino coerente, flexível e alinhado às necessidades reais dos estudantes. Através dessa sinergia, o erro passa a ser compreendido como um indicador de percurso, permitindo ao docente reajustar suas estratégias em tempo hábil para garantir o sucesso escolar de todos.

## **O PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO ORIENTAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE**

O planejamento de ensino na educação básica regular não pode ser reduzido ao preenchimento burocrático de formulários administrativos. Ele constitui o momento de reflexão e intencionalidade da práxis educativa. É por meio do plano que o docente define as metas cognitivas, sociais e emocionais que os estudantes devem alcançar. Libâneo (2013) destaca a necessidade de o planejamento conectar a escola com a realidade social do aluno, evitando o ensino puramente mecânico:

“O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (p. 245).

Dessa forma, planejar atua como uma barreira contra o improviso pedagógico. O plano estabelece uma sequência lógica de conteúdos e metodologias que respeitam o ritmo de desenvolvimento biopsicossocial das crianças e adolescentes. A clareza nos objetivos propostos no planejamento é o que confere sentido às ações realizadas em sala de aula.

Neste sentido, o planejamento de ensino constitui um dos elementos fundamentais da prática pedagógica, pois organiza, direciona e dá sentido à ação docente. Mais do que um documento burocrático, o planejamento representa um instrumento de reflexão crítica sobre os objetivos educacionais, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os autores defendem o planejamento como uma prática consciente, intencional e articulada à transformação social.

Para Libâneo (2013), o planejamento é uma mediação indispensável entre teoria e prática pedagógica. O autor afirma que:

“O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (Libâneo, 1994, p. 221).

Essa concepção confirma que o planejamento não deve ser entendido como algo rígido e definitivo, mas como uma ação dinâmica, capaz de ser revista conforme as necessidades da turma e os desafios encontrados no cotidiano escolar. De forma indireta, Libâneo (1994) destaca que planejar significa organizar racionalmente a prática educativa, garantindo maior coerência entre objetivos, conteúdos e metodologias, de modo a favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes. Pois, como afirma Freire (1996) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47).

Na perspectiva freiriana o planejamento também assume uma dimensão crítica e libertadora. O educador compreende o ato de ensinar como um compromisso ético e político, no qual o professor deve refletir constantemente sobre sua prática. Essa compreensão revela a necessidade de um planejamento que considere a realidade social e cultural dos educandos, promovendo a participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Freire (1996) defende que o professor precisa planejar suas ações pedagógicas de forma dialógica, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e construindo uma educação baseada na autonomia, na criticidade e na transformação da realidade. Além disso, Freire (1996) ressalta a importância da reflexão permanente sobre a prática docente ao afirmar: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43).

Essa afirmação evidencia que o planejamento não pode ser desvinculado da avaliação e da reflexão crítica do professor sobre sua atuação. Assim, planejar implica analisar continuamente os resultados alcançados e redefinir estratégias pedagógicas quando necessário.

Portanto, compreender o planejamento como orientação da ação docente significa reconhecer sua importância na organização do ensino e na construção de práticas pedagógicas mais significativas. Quando elaborado de maneira crítica, flexível e contextualizada, o planejamento possibilita ao professor desenvolver ações educativas coerentes com os objetivos da aprendizagem e com as necessidades dos estudantes, contribuindo para uma educação mais humanizadora e transformadora.

## **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM RECONFIGURADA**

A avaliação da aprendizagem, ao longo da história da educação, esteve frequentemente associada a práticas classificatórias, seletivas e excludentes. Durante muito tempo, avaliar significava medir resultados por meio de provas e notas, reduzindo o processo educativo à verificação do desempenho dos estudantes. Entretanto, as transformações educacionais e as discussões

pedagógicas contemporâneas têm promovido uma reconfiguração da avaliação, compreendendo-a como um instrumento formativo, diagnóstico e mediador da aprendizagem. Nesse contexto, as contribuições de Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann e Benigna Maria de Freitas Villas Boas tornam-se fundamentais para a compreensão de uma avaliação mais humanizada e emancipadora.

Para Luckesi, a avaliação deve ser compreendida como um ato acolhedor e inclusivo, voltado para a melhoria do processo educativo. O autor critica a prática tradicional baseada apenas em exames e classificações. Segundo ele: “A avaliação da aprendizagem escolar não é e não pode continuar sendo a tirania da prática de provas e exames” (Luckesi, 2011, p. 18).

Essa afirmação evidencia a necessidade de superar modelos avaliativos excludentes, que muitas vezes reforçam desigualdades no ambiente escolar. Luckesi (2011) defende que a avaliação precisa assumir caráter diagnóstico, permitindo ao professor identificar dificuldades, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e reorganizar sua prática pedagógica em favor da aprendizagem. Ainda nessa perspectiva, Luckesi (2011) afirma: “Avaliar é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação” (p. 172).

Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de verificação e passa a orientar decisões pedagógicas mais conscientes. O autor entende que o ato avaliativo deve contribuir para o crescimento do estudante, promovendo inclusão e desenvolvimento.

De acordo com Hoffmann (2001) “A avaliação mediadora destina-se a conhecer, compreender, dialogar, aproximar-se do aluno” (p. 33). Essa concepção evidencia a avaliação como prática dialógica e reflexiva, centrada na construção do conhecimento. Em abordagem indireta, Hoffmann (2001) destaca que o professor deve utilizar a avaliação para compreender o percurso do estudante, respeitando seus ritmos e potencialidades, em vez de apenas apontar erros ou limitações. Além disso, Hoffmann ressalta: “Avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão” (p. 19).

Com isso, percebemos que a avaliação assume uma dimensão formativa, favorecendo tanto o desenvolvimento do aluno quanto a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica. Assim, o processo avaliativo passa a ser contínuo e integrado ao ensino.

No mesmo horizonte teórico, Villas Boas (2004) defende a avaliação formativa como estratégia de promoção da aprendizagem e da participação dos estudantes. A autora critica práticas autoritárias e classificatórias que limitam o potencial educativo da avaliação. Segundo Villas Boas (2004): “A avaliação formativa é aquela comprometida com a aprendizagem e com o sucesso de todos os alunos” (p. 29).

Essa perspectiva reforça o caráter democrático da avaliação, compreendida como ferramenta de acompanhamento e intervenção pedagógica. A autora, afirma que a avaliação deve ser integrada ao cotidiano escolar e utilizada para orientar o trabalho docente, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e participativas.

A autora também enfatiza a importância da participação do estudante no processo avaliativo, ao considerar que a autoavaliação e a reflexão sobre a própria aprendizagem fortalecem a autonomia e a responsabilidade dos educandos. Assim, a avaliação deixa de ser um mecanismo de controle e transforma-se em instrumento de construção do conhecimento.

Nesse sentido compreendemos que a avaliação da aprendizagem reconfigurada rompe com modelos tradicionais centrados na punição e na classificação. Luckesi (2011) propõe uma avaliação diagnóstica e inclusiva; Hoffmann (2011) defende uma avaliação mediadora e dialógica; e Villas Boas (2004) enfatiza a dimensão formativa e democrática do processo avaliativo. Em comum, os autores compreendem a avaliação como prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, reconfigurar a avaliação da aprendizagem implica transformá-la em um instrumento de acompanhamento, reflexão e intervenção pedagógica. Mais do que medir resultados, avaliar significa compreender processos, acolher dificuldades e criar possibilidades de aprendizagem. Dessa maneira, a avaliação assume um papel essencial na construção de uma educação mais humanizada, crítica e emancipadora.

Para que o desenvolvimento integral do aluno ocorra na educação básica, a avaliação precisa romper com o caráter tradicional de cunho excludente e punitivo. Ela deve assumir um papel de diagnóstico e emancipação. Luckesi (2011) critica o uso das provas como ferramentas de ameaça ou mera classificação hierárquica entre “bons” e “maus” estudantes:

“A avaliação da aprendizagem não é um ato isolado do processo pedagógico, mas sim um ato dinâmico que acompanha o desenvolvimento do educando, subsidiando o professor na tomada de decisões para a melhoria da qualidade do ensino” (p. 82).

Sob essa ótica, a avaliação redimensiona o erro. Ele deixa de ser um fracasso definitivo e passa a ser compreendido como um indicador de percurso. Na educação básica, esse diagnóstico contínuo permite identificar defasagens de alfabetização, letramento e raciocínio lógico em tempo hábil para intervenções pedagógicas eficazes.

## A CONEXÃO INTRÍNSECA ENTRE PLANEJAR E AVALIAR

No contexto educacional, planejamento e avaliação constituem processos inseparáveis da prática docente. Ambos se articulam de forma contínua e dinâmica, orientando o trabalho pedagógico e contribuindo para a efetivação da aprendizagem. Planejar significa organizar intencionalmente as ações educativas, enquanto avaliar implica acompanhar, refletir e redirecionar essas ações conforme as necessidades dos estudantes. Assim, a avaliação não deve ocorrer isoladamente, mas integrada ao planejamento, possibilitando ao professor compreender os avanços, dificuldades e desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Para Libâneo (1994), o planejamento é um elemento essencial da ação pedagógica, pois permite organizar os objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação. O autor afirma: “O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (p. 221).

Essa compreensão evidencia que o planejamento não é uma prática fixa e burocrática, mas um processo flexível que precisa ser constantemente revisado a partir da avaliação realizada no cotidiano escolar. Dessa forma, avaliar fornece elementos para que o professor reorganize o planejamento e torne sua prática mais significativa.

Nessa mesma perspectiva, Luckesi (2011) compreende a avaliação como um instrumento de diagnóstico e tomada de decisões pedagógicas. Segundo o autor: “A avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na busca e na construção de si mesmos e do seu melhor modo de ser na vida” (p. 180).

Ao defender uma avaliação diagnóstica e inclusiva, Luckesi (2011) demonstra que avaliar não significa apenas atribuir notas, mas analisar continuamente o processo educativo para promover avanços na aprendizagem. Nesse sentido, planejamento e avaliação se conectam porque os resultados obtidos por meio da avaliação servem como referência para a reorganização das estratégias pedagógicas. Luckesi também destaca: “Avaliar é um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo” (p. 172).

Essa afirmação reforça que o planejamento pedagógico deve considerar as necessidades reais dos estudantes, utilizando a avaliação como ferramenta de acompanhamento e intervenção, e não como mecanismo de exclusão. Para Hoffmann (2001), a relação entre planejamento e avaliação ocorre por meio da mediação pedagógica. A autora afirma: “A avaliação mediadora destina-se a acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno” (p. 45).

Essa concepção identifica que a avaliação deve acontecer durante todo o processo de ensino, permitindo ao professor ajustar o planejamento conforme o desenvolvimento dos estudantes. Assim, planejar implica prever ações pedagógicas, enquanto avaliar possibilita analisar os efeitos dessas ações e redefinir caminhos quando necessário.

Nesse sentido, a avaliação torna-se um processo reflexivo que alimenta o planejamento docente, favorecendo práticas pedagógicas mais conscientes, participativas e contextualizadas. A contribuição de Villas Boas (2004) amplia essa discussão ao enfatizar a dimensão formativa da avaliação. Segundo a autora: “A avaliação formativa é aquela que promove as aprendizagens dos alunos e dos professores e o desenvolvimento da escola” (Villas Boas, 2004, p. 37).

Essa perspectiva reforça que o planejamento não pode ser elaborado sem considerar os resultados da avaliação. Ao acompanhar continuamente a aprendizagem dos estudantes, o professor obtém informações importantes para reorientar suas práticas pedagógicas e construir estratégias mais eficazes.

Villas Boas (2004; p. 29) ainda afirma: “A avaliação formativa compromete-se com o sucesso de todos os alunos”. Dessa maneira, planejamento e avaliação assumem uma função social e pedagógica comprometida com a inclusão e com a aprendizagem significativa. O ato de planejar deixa de ser apenas uma formalidade administrativa e passa a constituir uma ação reflexiva fundamentada nos dados obtidos por meio da avaliação.

Ao articular as ideias dos autores percebemos que planejar e avaliar são processos interdependentes. O planejamento organiza a ação pedagógica, enquanto a avaliação permite analisar sua efetividade e redimensionar as práticas educativas. Assim, ambos se complementam e contribuem para uma prática docente mais crítica, democrática e comprometida com a formação integral dos estudantes.

A conexão intrínseca entre planejar e avaliar revela que não existe planejamento eficiente sem avaliação contínua, nem avaliação significativa sem objetivos e ações previamente planejados. Quando articulados de forma reflexiva e intencional, esses processos fortalecem a prática docente e favorecem uma educação mais humanizada, inclusiva e transformadora.

A eficiência do processo de ensino-aprendizagem reside no ciclo contínuo entre o que se projeta e o que se constata na prática. Não existe avaliação justa sem um planejamento correspondente que tenha oferecido as condições reais para que o aluno aprendesse. Hoffmann explicita que a avaliação deve servir como um farol para o replanejamento das ações do professor: “Avaliar é mediar a busca de sentido das ações dos alunos e das ações do professor, desencadeando ações complementares de aprendizagem e de ensino” (Hoffmann, 2014, p. 53).

O planejamento prévio determina os critérios transparentes da avaliação. Paralelamente, os resultados coletados nas produções, debates e provas dos estudantes funcionam como um termômetro para o docente. Se a maioria da turma não atinge os objetivos traçados, o planejamento inicial deve ser flexibilizado e adaptado. Essa sinergia garante que nenhum estudante seja deixado para trás ao longo das etapas da educação básica.

## O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO À LUZ DA BNCC

Na educação básica regular, o alinhamento entre o planejar e o avaliar ganha amparo legal e pedagógico com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC determina dez competências gerais que mobilizam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

Para que essas competências se materializem, o planejamento de ensino precisa prever intencionalmente o desenvolvimento de aspectos cognitivos e socioemocionais. Conseqüentemente, a avaliação deve acompanhar essa complexidade. Não se avalia o pensamento crítico, a empatia ou a argumentação por meio de testes puramente mnemônicos. O planejamento curricular estruturado pelas diretrizes da BNCC exige processos avaliativos globais e contínuos, capazes de mensurar a evolução do estudante em sua totalidade.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exige a superação de modelos de ensino focados na memorização de conteúdos informacionais, demandando uma transição para o desenvolvimento de competências gerais e habilidades socioemocionais. Essa mudança estrutural impacta diretamente a organização do trabalho pedagógico, requerendo que o planejamento e a avaliação operem em consonância com as exigências de formação integral preconizadas pelo documento normativo nacional.

O planejamento de ensino alinhado à BNCC exige a intencionalidade no desenho de situações de aprendizagem que fomentem a autonomia e o pensamento crítico. Por conseguinte, a avaliação não pode se restringir a instrumentos estáticos ou pontuais de verificação de acertos e erros. Torna-se indispensável adotar procedimentos avaliativos globais e processuais que acompanhem o percurso do estudante em suas múltiplas dimensões.

Como alternativa metodológica para materializar essa avaliação formativa e processual, o uso de portfólios pedagógicos destaca-se no cenário educacional. Villas Boas (2004) conceitua o portfólio como um procedimento que reúne a produção do estudante e documenta as etapas de seu desenvolvimento cognitivo e criativo. Longe de ser um mero arquivo de tarefas acumuladas, o portfólio exige do docente um planejamento rigoroso que preveja a seleção de produções significativas, permitindo a análise contínua do progresso do educando.

Aliado ao portfólio, o estímulo à autoavaliação consolida-se como estratégia fundamental para o desenvolvimento da metacognição e da autonomia do aluno. Ao ser orientado a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, identificar suas facilidades e reconhecer suas dificuldades, o estudante assume uma postura ativa no ambiente escolar. Luckesi (2011) reitera que o ato de avaliar deve subsidiar a tomada de decisões e o crescimento do sujeito, princípio que se cumpre plenamente quando o próprio educando participa da crítica sobre seu desempenho.

A integração entre o portfólio e a autoavaliação rompe com a lógica da nota classificatória e ressignifica o erro como um indicador de percurso. Esse alinhamento estratégico promove a equidade pretendida pela BNCC, garantindo que o planejamento e a prática avaliativa atuem de forma dialógica e inclusiva em benefício do sucesso escolar de todos os estudantes na educação básica.

## **PRÁTICAS INOVADORAS: PORTFÓLIOS E AUTOAVALIAÇÃO**

As transformações nas concepções de avaliação educacional têm impulsionado o desenvolvimento de práticas inovadoras voltadas para uma aprendizagem mais significativa, reflexiva e participativa. Nesse contexto, o uso de portfólios e da autoavaliação destaca-se como uma alternativa às práticas tradicionais centradas apenas em provas e notas. Essas estratégias valorizam os processos de aprendizagem, promovem o protagonismo dos estudantes e fortalecem a reflexão pedagógica. As contribuições de Villas Boas (2004), Hoffmann (2001) e Perrenoud (1999) são fundamentais para compreender os impactos dessas práticas na aprendizagem e na tomada de decisões pedagógicas.

Para Villas Boas (2004), o portfólio constitui um instrumento de avaliação formativa que permite acompanhar o desenvolvimento do estudante de maneira contínua e contextualizada. A autora afirma: “O portfólio favorece o acompanhamento contínuo da aprendizagem e permite ao aluno perceber seus avanços, dificuldades e possibilidades de superação” (p. 38).

Essa perspectiva evidencia que o portfólio não se limita à reunião de atividades escolares, mas representa um espaço de reflexão sobre o percurso formativo. Por meio dele, o estudante passa a analisar sua própria evolução, desenvolvendo maior autonomia e consciência sobre o processo de aprendizagem. A autora também destaca: “A autoavaliação leva o aluno a refletir sobre sua própria aprendizagem, assumindo responsabilidades e participando do processo avaliativo” (Villas Boas, 2004, p. 52).

A prática da autoavaliação favorece a participação ativa do estudante no processo educativo, fortalecendo a capacidade de reconhecer dificuldades, estabelecer metas e buscar estratégias para superar desafios. Dessa forma, o

aluno deixa de ser apenas receptor de julgamentos externos e torna-se sujeito do próprio aprendizado.

Na perspectiva de Hoffmann (2001), a avaliação deve assumir um caráter mediador e dialógico. Segundo a autora: “A avaliação mediadora destina-se a acompanhar, compreender e favorecer a progressão contínua do aluno” (Hoffmann, 2001, p. 45). Essa concepção reforça a importância de práticas avaliativas contínuas e reflexivas, como os portfólios e a autoavaliação, pois elas permitem acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo do processo e não apenas em momentos pontuais. Assim, a avaliação torna-se uma ferramenta de acompanhamento e intervenção pedagógica.

Com isso, entende-se que a avaliação precisa estimular a reflexão crítica dos estudantes e dos professores, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras. E que, além disso, essas discussões ampliadas por meio de Perrenoud (1999) ao enfatizar a compreensão da avaliação formativa como elemento essencial para o desenvolvimento de competências. Para o autor: “A avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 1999, p. 103).

Essa afirmação demonstra que a avaliação deve servir tanto para orientar a aprendizagem dos estudantes quanto para auxiliar o professor na reorganização de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o portfólio e a autoavaliação tornam-se instrumentos importantes porque fornecem informações contínuas sobre o desenvolvimento dos alunos, permitindo intervenções pedagógicas mais adequadas. Perrenoud (1999) também destaca: “Não se aprende sem erros, e a avaliação formativa consiste precisamente em transformar os erros em ocasiões de aprendizagem” (p. 121).

Essa concepção rompe com a lógica tradicional de punição e classificação, compreendendo o erro como parte fundamental do processo de construção do conhecimento. Assim, práticas inovadoras como a autoavaliação possibilitam ao estudante reconhecer suas dificuldades e transformá-las em oportunidades de crescimento intelectual.

Perrenoud (1999) defende que a avaliação deve favorecer o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de autorregulação dos estudantes. Em suas discussões, o autor ressalta que a participação do aluno no processo avaliativo fortalece a responsabilidade sobre a própria aprendizagem e contribui para a construção de competências necessárias à vida social e acadêmica.

Ao articular as ideias dos autores, percebemos que os portfólios e a autoavaliação representam práticas inovadoras porque promovem uma avaliação mais democrática, reflexiva e formativa. Essas estratégias impactam diretamente a aprendizagem dos alunos ao estimular o protagonismo, a autonomia, a reflexão crítica e a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem.

Além disso, tais práticas fortalecem o processo de reflexão e tomada de decisão do professor, uma vez que oferecem informações mais amplas sobre o desenvolvimento dos estudantes e permitem reorganizar o planejamento pedagógico conforme as necessidades identificadas. Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas instrumento de verificação e transforma-se em um processo contínuo de construção do conhecimento.

Assim, a materialização dessa avaliação integral e formativa requer o uso de metodologias que coloquem o aluno no centro do processo. O portfólio pedagógico destaca-se como uma excelente alternativa documental. Em vez de congelar o desempenho do aluno em uma nota de prova, o portfólio reúne produções textuais, desenhos, reflexões e projetos ao longo do ano. Essa ferramenta permite ao professor e ao próprio estudante visualizar a linha do tempo do seu desenvolvimento, valorizando o esforço e a evolução processual.

Outra estratégia indispensável é a autoavaliação. Ao planejar momentos específicos para que o aluno reflita sobre suas próprias dificuldades, avanços e posturas, o docente estimula a metacognição e a autonomia. A autoavaliação humaniza o processo educativo, pois transforma o educando de mero objeto de exame em sujeito ativo e corresponsável por sua trajetória escolar.

Nesse contexto evidenciamos que práticas inovadoras como os portfólios e a autoavaliação favorecem uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa. Ao valorizar os processos de aprendizagem e a participação ativa dos estudantes, essas estratégias contribuem para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e conscientes de seu papel na construção do conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões propostas ao longo deste estudo permitiram responder ao problema de pesquisa inicialmente estabelecido, demonstrando que o alinhamento estratégico entre o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem é o elemento chave para superar a fragmentação pedagógica e romper com práticas tradicionalmente excludentes na educação básica. Constatou-se que, quando essas duas dimensões operam em perfeita indissociabilidade, o processo educativo abandona o caráter meramente burocrático e punitivo para assumir uma função social e transformadora.

O objetivo geral deste artigo foi cumprido ao discutir e evidenciar a complementaridade teórica e prática entre o planejar e o avaliar sob a lógica do ciclo ação-reflexão-ação. A fundamentação bibliográfica baseada em Libâneo (2013), Freire (1996), Luckesi (1992), Hoffmann (2001) e Villas Boas (2004) chancelou a tese de que a intencionalidade docente confere direção ao ensino, permitindo que a avaliação perca o foco exclusivo na atribuição de notas e

se reconfigure como um mecanismo estritamente diagnóstico, formativo e processual.

A articulação conjunta entre o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem constitui o núcleo dinâmico de uma prática pedagógica transformadora na educação básica. Longe de serem ferramentas burocráticas ou punitivas, esses elementos formam um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação. O planejamento projeta as intenções e os caminhos pedagógicos necessários para atingir os objetivos e competências propostos pela BNCC. A avaliação, por sua vez, funciona como o termômetro que aferi a eficácia desse percurso, oferecendo dados concretos para o imediato replanejamento.

Ao adotar metodologias avaliativas formativas, como portfólios e autoavaliações, a escola ressignifica o erro e valoriza o progresso individual de cada estudante. Desse modo, assegura-se que a avaliação cumpra sua verdadeira função: diagnosticar, mediar e impulsionar o desenvolvimento integral do aluno. Portanto, compreendemos que investir na clareza do planejamento e na sensibilidade do ato avaliativo é o caminho indispensável para garantir a equidade e a qualidade do ensino, tornando a experiência escolar um espaço de real emancipação humana.

As discussões sobre práticas inovadoras de avaliação evidenciam a necessidade de superar modelos tradicionais centrados apenas na mensuração de resultados e na classificação dos estudantes. Nesse contexto, os portfólios e a autoavaliação configuram-se como estratégias pedagógicas significativas, capazes de promover uma aprendizagem mais reflexiva, participativa e formativa pois, demonstram que a avaliação deve assumir um papel mediador, democrático e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao longo das discussões, percebe-se que o uso dos portfólios possibilita acompanhar o percurso de aprendizagem dos alunos de forma contínua, valorizando avanços, dificuldades e potencialidades. Da mesma maneira, a autoavaliação fortalece a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade dos estudantes sobre o próprio processo formativo. Essas práticas favorecem não apenas a construção de conhecimentos mais significativos, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas à reflexão, à participação e à autorregulação da aprendizagem.

Além disso, os autores analisados reiteram que a avaliação precisa estar articulada ao planejamento e à tomada de decisões pedagógicas. Ao utilizar instrumentos avaliativos mais reflexivos e processuais, o professor amplia sua compreensão sobre as necessidades da turma e pode reorganizar suas metodologias de maneira mais coerente e inclusiva. Assim, a avaliação deixa de ser um mecanismo de exclusão e passa a constituir um instrumento de acompanhamento, mediação e transformação da prática educativa.

Nesse sentido, as práticas inovadoras discutidas representam importantes possibilidades para a construção de uma educação mais humanizada e significativa. Ao valorizar os processos de aprendizagem e a participação ativa dos estudantes, portfólios e autoavaliação contribuem para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de refletir sobre sua própria trajetória educativa. Portanto, reconfigurar a avaliação implica reconhecer seu potencial formativo e transformador, compreendendo-a como parte essencial da construção do conhecimento e do desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

# IMPACTOS DA DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

*Laurilene Cardoso da Silva Lopes<sup>1</sup>*

*Marlene Cardoso da Silva<sup>2</sup>*

*Antonio Deigerson da Costa Lopes<sup>3</sup>*

*Bruna Stefane da Silva Santos<sup>4</sup>*

*Francisco Valdenilson da Silva Vieira<sup>5</sup>*

## INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas nas décadas anteriores exigiram que os profissionais da educação conhecessem novas habilidades. Aqui, a formação contínua de professores torna-se parte de uma agenda estratégica para construir uma prática pedagógica que atenda às necessidades contemporâneas. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e, mais recentemente, a Lei nº 14.817/2024, valorizam o ensino como um princípio fundamental da qualidade da educação.

A maioria das políticas propostas para a formação contínua tem enfrentado descontinuidade administrativa, recursos insuficientes e falta de planejamento a longo prazo. Essa situação traz consigo o desafio de quais problemas existem no processo de implementação de políticas para a formação contínua e valorização

---

1 <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>.

2 Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Maranhão; professora da Rede Pública Municipal de Caxias- MA.

3 Licenciado e Bacharel em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão; Mestre em Matemática pela UFAL, professor da Rede Pública Municipal de Caxias- MA.

4 Mestre em Diversidade Biológica e conservação nos trópicos – UFAL, professora da Rede Pública Municipal de Caxias-MA.

5 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UFMA, 2026). Especialista em Educação Infantil, Formação docente e Desenvolvimento da Criança – UFPI; Graduado em Pedagogia UEMA- Campus- Caxias (2022); Membro do grupo de pesquisa em Currículo, Formação de Educadores e Práticas Pedagógicas (GEPEP).

do professor? Parte-se da hipótese de que a descontinuidade das políticas públicas compromete o desenvolvimento profissional dos professores, prejudica a autoconstrução da identidade profissional dos docentes e leva ao fracasso na realização da valorização do ensino.

O objetivo geral do estudo é investigar os efeitos da descontinuidade da política de formação contínua na valorização do ensino. Em particular, pretende compreender o significado da formação contínua para a educação profissional continuada dos professores, considerar os fundamentos legais da valorização do ensino; delinear os principais desafios encontrados na aplicação das políticas de formação; e avaliar o impacto das políticas na profissão docente.

## **METODOLOGIA**

O estudo é descrito como bibliográfico, qualitativo e de natureza exploratória. Gil (2008) afirma que a pesquisa bibliográfica é o produto de materiais compilados na forma de obras já escritas, especialmente livros e literatura científica, permitindo ao pesquisador aprimorar sua compreensão de um fenômeno em questão. Nesse sentido, a metodologia qualitativa foi utilizada como processo de pesquisa devido ao seu potencial para compreender significados, interpretações e relações sociais encontradas nas políticas de formação de professores.

De acordo com Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa opera dentro do universo de significados, valores, crenças e representações construídas por sujeitos sociais. O material teórico foi composto por textos históricos e contemporâneos sobre formação de professores, profissionalização docente e política educacional, incluindo obras de Nóvoa (1998), Schön (1995; 2000), Contreras (2002), Candau (2003), Charlot (2005; 2013), Facci (2004), Imbernón (2010), Mainardes (2015). Foi realizado um exame documental da Lei nº 14.817/2024 para buscar diretrizes que foram elaboradas para a valorização dos profissionais da educação básica pública e as relações desses funcionários com as políticas de educação continuada.

### **Políticas públicas de formação docente no Brasil**

A formação contínua de professores é um dos pilares para escolas melhores. Como um processo de aprendizagem contínua, ela também permite que os professores observem criticamente sua prática, melhorem seu conhecimento e enfrentem as mudanças sociais e educacionais em curso.

No entanto, intervenções desenvolvidas sem o envolvimento informado dos professores muitas vezes assumem uma qualidade normativa e apenas

normativa, que se desvincula das reais necessidades do cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, Nóvoa (2009, p. 18) apresenta a necessidade de “trazer a formação de professores para dentro da profissão” e convoca os educadores a ocuparem um lugar de destaque nos processos de formação docente. Isso inclui reconhecer a escola como um local privilegiado para a produção de conhecimento; um local onde momentos compartilhados, dificuldades e reflexões contribuem construtivamente para a construção coletiva do conhecimento profissional.

Por essa razão, a formação de professores não consiste apenas em cursos ou sessões de treinamento periódicas. Esta, claro, é uma jornada, uma jornada constante de aprendizado, experiências e recriações irreversíveis. O desenvolvimento profissional, como enfatizou Nóvoa (1998), emerge de caminhos formativos que os professores percorrem ao longo de suas carreiras, chamando a atenção para o aspecto histórico dinâmico da formação.

Em tais contextos, a compreensão dos professores é constantemente reconfigurada levando em consideração as experiências acumuladas e as demandas que emergem da prática educacional. Com esse pano de fundo em mente, compreende-se que a aprendizagem formativa dos professores ocorre através da prática da profissão, uma vez que a formação docente envolve processos de aprendizagem ao longo da vida, reflexão e reestruturação do conhecimento. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é desenvolvido através de caminhos e experiências que se cruzam com a vida escolar cotidiana.

Como indica Nóvoa (1998, p.45), esse processo transformador emerge da interação entre as trajetórias de formação e a experiência da prática ao longo da carreira docente. Descreve-se que a formação contínua de professores é a pesquisa perpétua, o crescimento e o estudo de casos concretos de aprendizagem prática educacional. Além disso, há também o desenvolvimento da qualidade do trabalho docente em diferentes espaços individuais e coletivos para a construção e significação do processo de conhecimento profissional em diferentes contextos; tem um papel ativo em diferentes espaços individuais e coletivos.

Sob essa perspectiva, a materialidade da prática docente é o contexto chave através do qual o conhecimento emerge e é produzido, à medida que estes se regeneram continuamente em resposta à reflexão de como a ação pedagógica é percebida. É também um processo dinâmico e contínuo caracterizado pela transformação da vida pessoal e profissional do professor.

Ao mesmo tempo, a formação é um constructo social historicamente construído, moldado por diferentes eventos de vida, valores, práticas e culturas e pela cultura, bem como por elementos culturais, materiais e imateriais que são compartilhados pela sociedade e reapropriados pelos indivíduos em seu caminho. Por um lado, as políticas de formação de professores no Brasil

mostram um progresso notável, mas ainda enfatizam continuidades históricas que obstruem seu fortalecimento como prática política.

Desde a década de 1990, a busca por educar professores da educação básica foi intensificada. PROFORMAÇÃO, PARFOR, PNAIC e outros esforços de formação semelhantes e projetos conjuntos, juntamente com iniciativas de formação formuladas em conjunto com universidades, também aumentaram o número de programas de formação de professores em serviço. No entanto, muitos, no entanto, também foram descontínuos, iniciativas em serviço enfrentaram desenvolvimentos descontínuos tanto em políticas lideradas pelo estado quanto na redefinição constante de prioridades educacionais em resposta à mudança de ação governamental e realocação educacional para novos objetivos políticos.

Mainardes (2015) descreve isso através da abordagem do ciclo de políticas, mostrando como políticas baseadas pedagogicamente e politicamente se transferem entre e afetam diferentes contextos de formulação, compreensão e implementação de políticas educacionais sob essa perspectiva. Uma política retirada de um contexto pode, portanto, ser imbuída de novo significado se transferida para a realidade escolar. Essa tendência favorece a separação dos atos de formação e limita o desenvolvimento de uma política nacional coerente para o desenvolvimento profissional docente.

Um dos principais problemas das políticas de formação de professores é a descontinuidade administrativa. Essa continuidade é frequentemente ameaçada por mudanças de governo que levam a interrupções, reformulação ou substituição de programas educacionais. Tal situação de instabilidade é sustentada pela falta de políticas de estado, e torna desafiadora a consolidação de projetos de formação de longo prazo.

Um segundo problema envolve o financiamento de Programas de formação contínua requerem investimentos contínuos em infraestrutura física e pedagógica e reconhecimento profissional. O escopo e a qualidade das ações desenvolvidas foram limitados por restrições orçamentárias neste caso. Além disso, a disparidade entre teorias e práticas permanece na maioria dos programas de formação. Com menos foco nas necessidades específicas dos professores e nas especificidades dessas escolas, inúmeras propostas são formuladas que são inadequadas às necessidades da prática pedagógica cotidiana.

A articulação entre universidade e escola também é marcante como tênue. Aproximação entre instituições de formação e sistemas educacionais como componente na transformação profissional dos professores. Apesar da importância dessa integração, essa integração continua, no entanto, de maneira parcial, o que dificulta o desenvolvimento de sessões de formação mais contextualizadas e colaborativas.

A formação de professores não inclui apenas cursos ou treinamentos ocasionais. É um caminho interminável de aprendizado, experiência e reconstrução que perdura. O desenvolvimento profissional, como aponta Nóvoa (1998), é o resultado dos caminhos de formação aprendidos na carreira e, assim, o processo de formação continua a ser muito dinâmico e orientado historicamente. Assim, o conhecimento dos professores é constantemente reformado na forma de aprendizado a partir de experiências passadas e das demandas que emergem da prática educacional.

Considerando essas questões, reconhece-se que o caminho de desenvolvimento do professor é alcançado na prática da profissão, pois a preparação do professor consiste em processos contínuos de aprendizado, reflexão e reconstrução do conhecimento. É assim que o desenvolvimento profissional opera, através de vários caminhos e experiências articulados com a vida escolar regular. Como observa Nóvoa (1998, p. 45), esse movimento formativo ocorre na interação entre os caminhos de formação e os processos formativos que ocorrem ao longo do trabalho docente.

A formação de professores como contínua é definida como um processo de longo prazo de reflexão, análise e aprendizado, que envolve situações concretas da prática educacional. Ela não só desempenha um papel na qualificação do trabalho docente, mas também se desenvolve em vários espaços individuais e coletivos e favorece a construção e ressignificação do conhecimento profissional.

Nesta perspectiva, a prática docente é o domínio primário do conhecimento, que é continuamente reformulado através da consideração da ação pedagógica. É, portanto, algo vivo, ao longo da vida, permeável às mudanças na vida do professor, pessoal e profissionalmente. Enquanto isso, a formação é uma criação que emerge historicamente e socialmente; baseada em experiências, valores, conhecimentos, fatores culturais, materiais e imateriais que a sociedade compartilha e que os indivíduos assumem ao longo de suas vidas.

À luz disso, Mainardes (2015) explica, usando o método do ciclo de políticas, que as políticas educacionais se movem por múltiplos locais, contextos de elaboração, implementação e interpretação da política. Portanto, uma política formulada em um determinado contexto pode ter um novo significado quando aplicada à realidade concreta das escolas.

Esse fenômeno favorece a desagregação da ação formativa e não ajuda a estabelecer uma política nacional dedicada ao desenvolvimento profissional de professores. Uma das principais dificuldades nas políticas de formação de professores tem sido a descontinuidade administrativa. Em muitos casos, mudanças de administrações levam à interrupção, reconfiguração ou substituição de programas educacionais em resposta a mudanças de regime, resultando em descontinuidade na ação ou investimento.

A falta de políticas de estado exacerba a condição de fragilidade que subjaz a essa situação de instabilidade e dificulta o estabelecimento de esforços de formação de longo prazo e a formação de programas de formação de longo prazo. Esse é outro desafio, e parte disso diz respeito ao financiamento. Investir em infraestrutura permanente, recursos pedagógicos e valorização profissional é essencial para oferecer programas de formação contínua.

Portanto, há restrições orçamentárias que não só diminuem o alcance, mas também a qualidade das ações empreendidas. E em muitos programas de formação, teoria e prática permanecem mundos à parte. Muitas propostas são feitas sem levar em conta as demandas específicas que os professores têm e as particularidades de um ambiente escolar, o que as torna menos pertinentes e menos propensas a ter efeito na prática do ensino cotidiano. A fragilidade da articulação entre universidade e escola é igualmente importante.

A aproximação entre instituições de formação e sistemas de educação é um elemento chave para a profissionalização docente (Ferreira, 2008). No entanto, essa integração ainda é limitada, dificultando a construção de processos de formação mais contextualizados e colaborativos. Além disso, a carga de trabalho vivenciada pelos professores dificulta seu envolvimento em uma longa linha de formação e limita as chances de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

## **Descontinuidade das políticas e seus impactos na valorização docente**

A valorização docente constitui um processo complexo que ultrapassa a dimensão salarial, abrangendo aspectos relacionados ao reconhecimento profissional, às condições de trabalho, à formação continuada, à carreira e à autonomia pedagógica. Nesse sentido, a construção de políticas permanentes de desenvolvimento profissional torna-se elemento fundamental para o fortalecimento da identidade e da profissionalidade docente.

Ao discutir a profissionalização do magistério, Contreras (2002) destaca que a autonomia representa uma dimensão central do trabalho docente. Para o autor, os professores desenvolvem maior capacidade de análise crítica e intervenção sobre a realidade educacional quando participam ativamente dos processos formativos e das decisões relacionadas ao exercício da profissão. Dessa forma, a formação continuada não deve ser compreendida apenas como atualização de conhecimentos, mas como um espaço de reflexão, produção de saberes e fortalecimento da autonomia profissional.

Entretanto, a recorrente descontinuidade das políticas de formação docente compromete esse processo. A interrupção ou reformulação frequente de programas formativos dificulta a consolidação de ações de longo prazo,

enfraquece os percursos de desenvolvimento profissional e reduz as possibilidades de construção coletiva do conhecimento pedagógico. Como consequência, muitos professores deixam de dar continuidade a processos formativos iniciados anteriormente, o que limita os impactos dessas políticas na melhoria da prática educativa.

Além disso, Facci (2004) adverte que determinadas concepções de formação podem contribuir para o esvaziamento do trabalho docente quando atribuem aos professores a responsabilidade exclusiva pelos problemas educacionais. Essa perspectiva desconsidera fatores estruturais que condicionam a prática pedagógica, como as condições de trabalho, o financiamento da educação, a infraestrutura escolar e a própria organização das políticas públicas. Nesse contexto, a valorização docente não pode ser reduzida ao esforço individual do professor, mas deve ser compreendida como resultado de ações institucionais e governamentais articuladas.

A instabilidade das políticas de formação também produz efeitos subjetivos sobre os profissionais da educação. A ausência de continuidade nas ações formativas tende a gerar sentimentos de desmotivação, insegurança e descrédito em relação às iniciativas governamentais, dificultando o engajamento dos docentes em projetos coletivos de desenvolvimento profissional. Consequentemente, fragilizam-se os processos de colaboração, reflexão crítica e construção de uma cultura formativa permanente nas instituições escolares.

Desse modo, a descontinuidade das políticas públicas de formação docente constitui um dos principais obstáculos à valorização do magistério no Brasil. A superação desse desafio exige a consolidação de políticas de Estado capazes de garantir financiamento contínuo, articulação entre universidade e escola, participação dos professores na definição das ações formativas e compromisso com o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

### **A valorização docente como política educacional**

Quando se trata de políticas educacionais no Brasil, a valorização do ensino continua sendo uma característica recorrente. As disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 estabeleceram a necessidade de planos de carreira, formação contínua e ingresso por meio de concurso público.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) posteriormente reafirmou objetivos de equalização salarial para professores e formação profissional. Nas palavras de Saviani (2011), a valorização do ensino é um contexto, um conjunto de condições como remuneração justa, formação de qualidade e reconhecimento social da profissão. O autor afirmou que não há

como promover melhorias substanciais no desempenho educacional sem investir diretamente na formação de professores.

Tal é o caso que, à medida que a Lei nº 14.817/2024 surge, é uma aspiração harmonizar diretrizes gerais em nível nacional que visam promover a carreira dos professores públicos e outros profissionais da educação básica. Assim, a Lei nº 14.817/2024 estabelece o quadro para a implementação do princípio constitucional do valor dos profissionais da educação básica pública.

Os três pontos destacados no artigo 3º da norma estão focados nas seguintes três disposições centrais para a valorização: Planos de carreira que promovam o desempenho e o desenvolvimento profissional contínuo; Formação contínua para atualização permanente do pessoal; ambiente de trabalho suficiente para sustentar um processo educacional bem-sucedido. Ela amplia a definição de quem são os profissionais da educação: não apenas professores, mas também gestão escolar, equipe de supervisão, assessores educacionais e apoio técnico e administrativo que possuem formação educacional.

Além disso, a lei exige que os sistemas de ensino estruturem planos de carreira-formação por critérios de avanço funcional, formação de carreira e incentivos para qualificação acadêmica; reforçando assim a perspectiva de desenvolvimento profissional durante a carreira docente. A Lei nº 14.817/2024 ainda institucionaliza as diretrizes com o objetivo de valorizar o trabalho dos profissionais da educação básica pública.

A lei articula diretrizes e elementos de política em torno da educação continuada, ambientes de trabalho, desenvolvimento profissional do pessoal e a importância da carreira docente, reafirmando o apoio estatal ao ensino e sua significância. Mas sua eficácia dependerá de os órgãos federativos adotarem com sucesso esses parâmetros e implementá-los como uma política permanente, contextualizada com os sistemas educacionais. As disposições legais não garantem, por si só, a implementação da Lei. É importante que o financiamento, o monitoramento e os profissionais da educação estejam envolvidos na tomada de decisões. Talvez o melhor componente da Lei nº 14.817/2024 seja a disposição para formar educadores profissionais. O artigo 5º estabelece que os sistemas de ensino devem desenvolver programas de formação abrangentes com planejamento plurianual com vínculos específicos às necessidades dos profissionais e instituições educacionais.

Está claro atualmente que a formação deve incluir: atualização científica e pedagógica; desenvolvimento de metodologias inovadoras; formação em nível de pós-graduação; reflexão crítica sobre a realidade educacional; acesso universal a oportunidades formativas. Essas noções são reminiscências de autores como Nóvoa (1995), que via a formação contínua como um ato permanente da

identidade profissional dos professores por meio da prática e reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico. A lei faz da escola um espaço privilegiado para a formação, o que contribui para práticas colaborativas consolidadas entre os profissionais da educação e contribui para o desenvolvimento institucional das redes de educação.

### **Considerações Finais**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a formação continuada ocupa posição estratégica no processo de valorização do magistério, constituindo-se não apenas como mecanismo de atualização profissional, mas também como elemento fundamental para o fortalecimento da identidade docente, da autonomia pedagógica e da qualidade do ensino ofertado na educação básica.

Os resultados apontam que, embora o Brasil tenha avançado na formulação de programas e políticas voltadas à formação de professores nas últimas décadas, a descontinuidade dessas iniciativas permanece como um dos principais obstáculos à consolidação de um projeto permanente de desenvolvimento profissional docente. As frequentes mudanças governamentais, associadas à ausência de políticas de Estado consistentes, têm contribuído para a fragmentação das ações formativas e para a instabilidade dos processos de qualificação profissional.

Nesse contexto, verificou-se que os desafios relacionados à implementação das políticas de formação continuada extrapolam questões pedagógicas, envolvendo fatores administrativos, financeiros e institucionais que impactam diretamente a valorização dos profissionais da educação. A insuficiência de investimentos, a fragilidade da articulação entre universidade e escola, a descontinuidade administrativa e o distanciamento entre as propostas formativas e as demandas concretas da prática docente limitam o alcance e a efetividade dessas políticas.

Além disso, constatou-se que a valorização docente não pode ser compreendida de forma isolada ou restrita à dimensão salarial. Trata-se de um processo amplo que envolve condições adequadas de trabalho, reconhecimento profissional, oportunidades permanentes de formação, participação nas decisões educacionais e perspectivas de desenvolvimento ao longo da carreira. Sob essa perspectiva, a formação continuada assume papel central na construção da profissionalidade docente e no fortalecimento da capacidade crítica dos professores diante dos desafios contemporâneos da educação.

Diante dessas constatações, conclui-se que a efetiva valorização do magistério depende da consolidação de políticas públicas permanentes,

estruturadas como políticas de Estado e não apenas como programas de governo. Isso implica garantir financiamento contínuo, planejamento de longo prazo, acompanhamento sistemático das ações formativas e participação ativa dos professores nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para o aprofundamento do debate sobre a formação continuada e a valorização docente no Brasil, reforçando a necessidade de ações articuladas e duradouras que reconheçam os professores como protagonistas dos processos educativos e agentes fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024. **Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 12, p. 3, 17 jan. 2024.
- CHARLOT, B. **Da relação do saber às práticas educativas** - 1ª Ed- São Paulo: Cortez 2013.
- \_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CANDAU, V. M. **Magistério**: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 4ª edição, 2003.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, D. J. Profissionalização do Magistério e Universidade: contributos da formação continuada? **Anais do XIV Endipe**. CD-ROM, 2008.
- GIL, A. C. **Método e Técnica da Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre. Artmed, 2010.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas. Vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2015.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a formação**. 2. ed.: Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Poto Alegre: Artmed, 2000.

# AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Laurilene Cardoso da Silva Lopes<sup>1</sup>*

*Marlene Cardoso da Silva<sup>2</sup>*

*Antonio Deigerson da Costa Lopes<sup>3</sup>*

*Bruna Stefane da Silva Santos<sup>4</sup>*

*Francisco Valdenilson da Silva Vieira<sup>5</sup>*

## INTRODUÇÃO

A alfabetização representa uma das etapas mais importantes da formação escolar da criança, pois é nesse período que ela passa a desenvolver habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão do mundo letrado. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização exige práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento infantil e considerem as diferentes formas de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem assume papel fundamental, uma vez que permite acompanhar o desenvolvimento das crianças, identificar dificuldades e reorganizar estratégias pedagógicas. A avaliação deixa de ser apenas um instrumento classificatório e passa a ser compreendida como prática mediadora, capaz de contribuir para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

---

1 <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>.

2 Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Maranhão; professora da Rede Pública Municipal de Caxias- MA.

3 Licenciado e Bacharel em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão; Mestre em Matemática pela UFAL, professor da Rede Pública Municipal de Caxias- MA.

4 Mestre em Diversidade Biológica e conservação nos trópicos – UFAL, professora da Rede Pública Municipal de Caxias-MA.

5 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UFMA, 2026). Especialista em Educação Infantil, Formação docente e Desenvolvimento da Criança – UFPI; Graduado em Pedagogia UEMA- Campus- Caxias (2022); Membro do grupo de pesquisa em Currículo, Formação de Educadores e Práticas Pedagógicas (GEPEP).

As contribuições teóricas de Soares enfatizam a relação entre alfabetização e letramento, defendendo que a criança deve aprender a ler e escrever inserida em práticas sociais da linguagem. Já Moraes destaca a importância da apropriação do sistema de escrita alfabética e do desenvolvimento da consciência fonológica no processo alfabetizador. Por sua vez, Esteban contribui para a compreensão da avaliação como prática reflexiva, democrática e inclusiva.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando sua relevância para o acompanhamento das habilidades de leitura e escrita e para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas.

O artigo está dividido em cinco seções. A primeira aborda o processo de alfabetização das crianças, apresentando concepções teóricas sobre alfabetização e letramento. A segunda discute a alfabetização até os sete anos de idade, destacando desafios e direitos de aprendizagem das crianças. A terceira seção trata da avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização, enfatizando a avaliação diagnóstica, formativa e mediadora. A quarta seção apresenta as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca da importância da avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento da alfabetização infantil.

## O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

A alfabetização constitui um processo fundamental na formação da criança, pois envolve a apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais indispensáveis à participação na sociedade. Esse processo vai além da simples decodificação de letras e palavras, abrangendo também a compreensão, a interpretação e o uso social da linguagem escrita.

Alfabetização e letramento são processos distintos, porém, inseparáveis. Para a autora, “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando” (SOARES, 2020, p. 47). Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer de forma contextualizada, possibilitando à criança utilizar a linguagem escrita em situações reais do cotidiano.

A autora ainda ressalta que a alfabetização não se limita ao domínio técnico do sistema de escrita, mas envolve práticas sociais significativas. Segundo Soares, “não basta aprender a ler e escrever; é preciso apropriar-se da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2020, p. 39). Dessa forma, o ambiente escolar precisa proporcionar experiências que

favoreçam a interação das crianças com diferentes gêneros textuais, ampliando suas possibilidades de participação social.

Na perspectiva de Morais (2012), a alfabetização exige a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. O autor destaca que a criança constrói hipóteses sobre a escrita ao longo do processo de aprendizagem e necessita de intervenções pedagógicas adequadas. Para Morais (2012), “a criança precisa compreender que as letras representam sons e que existe uma relação entre a pauta sonora da fala e a escrita” (MORAIS, 2012, p. 56).

O autor também enfatiza a importância da consciência fonológica no processo alfabetizador, defendendo práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão sobre os sons da fala. Segundo Morais, “a aprendizagem da escrita alfabética requer oportunidades para que a criança reflita sobre palavras, sílabas e fonemas” (MORAIS, 2012, p. 73). Assim, o ensino da leitura e da escrita precisa ocorrer de maneira planejada, respeitando o ritmo e as necessidades de cada estudante.

As contribuições de Kleiman avigoram a compreensão da alfabetização articulada às práticas sociais de letramento. Para a autora, “o letramento refere-se ao conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia” (KLEIMAN, 2005, p. 19). Nessa perspectiva, a escola deve possibilitar situações em que a leitura e a escrita façam sentido para a criança, considerando os contextos culturais nos quais ela está inserida.

A autora também destaca a importância da interação social no desenvolvimento da aprendizagem. Segundo a autora, “as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas” (KLEIMAN, 2005, p. 21), o que evidencia a necessidade de um ensino que valorize os conhecimentos prévios e as experiências vividas pelos estudantes.

Nesse mesmo entendimento, Rojo (2012) discute a importância dos multiletramentos no contexto educacional contemporâneo. Para a autora, “os multiletramentos apontam para a multiplicidade cultural das populações e para a multiplicidade semiótica dos textos” (ROJO, 2012, p. 13). Assim, o processo de alfabetização precisa considerar as diferentes formas de linguagem presentes na sociedade atual, incluindo recursos digitais, visuais e multimodais.

Rojo (2012) defende ainda que a escola deve promover práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de leitura e produção textual das crianças. Segundo a autora, “[...] é necessário que a escola prepare os estudantes para participarem das diferentes práticas sociais mediadas pelas linguagens” (ROJO, 2012, p. 24). Dessa maneira, alfabetizar implica formar sujeitos capazes de interpretar, produzir e utilizar diferentes linguagens nos diversos contextos sociais.

O processo de alfabetização das crianças deve ser compreendido como uma construção contínua, que envolve aspectos linguísticos, sociais, culturais e pedagógicos. As contribuições de Soares (2020), Moraes (2012), Kleiman (2005) e Roxane Rojo (2012) evidenciam a necessidade de práticas alfabetizadoras que integrem o domínio do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e produção textual, favorecendo uma aprendizagem significativa e inclusiva.

## **A ALFABETIZAÇÃO ATÉ OS 7 ANOS DE IDADE**

A alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental constitui um direito essencial da criança e representa uma etapa decisiva para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e participação social. No contexto educacional brasileiro, a meta de alfabetização até os sete anos de idade ganhou destaque a partir das políticas públicas voltadas à garantia da aprendizagem nos anos iniciais.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que o processo de alfabetização deve ocorrer prioritariamente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo o documento, “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (BRASIL, 2018, p. 59). Dessa forma, a escola assume o compromisso de promover condições adequadas para que todas as crianças desenvolvam competências relacionadas à leitura e à escrita.

De acordo com Soares (2020), a alfabetização precisa respeitar o desenvolvimento infantil e considerar as experiências socioculturais da criança. Para a autora, “a criança aprende a língua escrita em interação com práticas reais de leitura e escrita” (SOARES, 2020, p. 71). Assim, o processo alfabetizador deve ocorrer em ambientes que estimulem a participação ativa da criança em situações significativas de linguagem.

A autora também enfatiza que alfabetizar não significa apenas ensinar códigos linguísticos, mas possibilitar a inserção da criança no universo letrado. Segundo Soares, “alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria das vezes, anterior à escola” (SOARES, 2020, p. 15). Isso demonstra que o contato com livros, histórias, textos e práticas sociais da escrita contribui diretamente para o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras.

Na perspectiva de Moraes (2012), a alfabetização até os sete anos exige práticas pedagógicas planejadas e contínuas. O autor destaca que “o domínio do sistema de escrita alfabética requer ensino sistemático e reflexivo” (MORAIS, 2012, p. 82). Nesse sentido, o trabalho docente deve favorecer situações em que as crianças possam refletir sobre sons, letras, palavras e suas relações com a escrita.

Morais também ressalta a importância da consciência fonológica no desenvolvimento da alfabetização. Segundo o autor, “as crianças precisam compreender que a escrita representa segmentos sonoros da fala” (MORAIS, 2012, p. 65). Assim, atividades que envolvam rimas, sílabas, fonemas e jogos linguísticos contribuem significativamente para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Kleiman (2005) reforçam a necessidade de compreender a alfabetização articulada às práticas sociais de letramento. Para a autora, “o letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos culturais” (KLEIMAN, 2005, p. 18). Dessa maneira, a alfabetização das crianças até os sete anos deve considerar não apenas o domínio técnico da escrita, mas também a capacidade de utilizar a linguagem em diferentes situações sociais.

No mesmo sentido, Rojo (2012) destaca que a escola contemporânea precisa dialogar com diferentes linguagens e formas de comunicação presentes no cotidiano infantil. Segundo a autora, “os multiletramentos exigem da escola novas práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural e semiótica” (ROJO, 2012, p. 14). Assim, a alfabetização precisa incorporar diferentes recursos e linguagens, ampliando as possibilidades de aprendizagem das crianças.

Entretanto, diversos desafios ainda dificultam a efetivação da alfabetização até os sete anos de idade, entre eles as desigualdades sociais, a falta de recursos pedagógicos, as dificuldades de aprendizagem e a necessidade de formação continuada dos professores. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem torna-se fundamental para acompanhar o desenvolvimento das crianças e orientar intervenções pedagógicas mais adequadas.

Nesse contexto a alfabetização até os sete anos deve ser compreendida como um processo contínuo, mediado por práticas pedagógicas significativas, inclusivas e contextualizadas, pois promove o desenvolvimento integral da criança e garante seu direito à aprendizagem.

## **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A avaliação da aprendizagem desempenha papel fundamental no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois possibilita acompanhar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, identificar dificuldades e orientar práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, a avaliação deixa de possuir caráter exclusivamente classificatório e passa a ser compreendida como instrumento de mediação da aprendizagem.

De acordo com Esteban (2003, p. 34), a avaliação deve ser entendida como prática reflexiva e inclusiva. Para a autora, “avaliar é interrogar os processos

educativos para compreender os caminhos da aprendizagem”. Dessa forma, o processo avaliativo precisa considerar os avanços, dificuldades e potencialidades das crianças, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem.

A autora também critica práticas avaliativas tradicionais baseadas apenas na classificação dos estudantes. Segundo Esteban, “a avaliação classificatória contribui para a exclusão e para o fracasso escolar” (ESTEBAN, 2003, p. 41). Assim, torna-se necessário desenvolver práticas avaliativas mais humanizadas, capazes de acolher as diferenças e promover intervenções pedagógicas significativas.

Na perspectiva de Soares (2020, p. 82), a avaliação no processo de alfabetização deve acompanhar continuamente a construção da leitura e da escrita. Para a autora, “alfabetizar é acompanhar a criança em seu processo de apropriação do sistema de escrita”. Nesse sentido, a avaliação precisa observar não apenas os resultados finais, mas também os percursos realizados pelas crianças durante a aprendizagem.

Soares destaca ainda que o professor necessita compreender as hipóteses construídas pelas crianças sobre a escrita. Segundo a autora, “os erros fazem parte do processo de construção do conhecimento” (SOARES, 2020, p. 89). Dessa maneira, a avaliação deve ser utilizada como instrumento de análise e compreensão das aprendizagens, e não apenas como mecanismo de correção.

As contribuições de Morais (2012; p. 97) reforçam a importância da avaliação diagnóstica no processo alfabetizador. Para o autor, “avaliar é identificar o que as crianças já sabem e aquilo que ainda precisam aprender sobre o sistema de escrita alfabética”. Assim, o acompanhamento contínuo permite ao professor planejar atividades mais adequadas às necessidades de cada estudante.

Morais (2012) também ressalta que a avaliação deve considerar os conhecimentos linguísticos das crianças e suas hipóteses sobre a escrita. Segundo o autor, “as respostas das crianças revelam formas de pensar que precisam ser compreendidas pelo professor” (MORAIS, 2012, p. 102). Isso evidencia a importância de uma avaliação comprometida com o desenvolvimento da aprendizagem e não apenas com a atribuição de notas.

A avaliação da alfabetização deve estar articulada às práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, “o ensino e a avaliação precisam considerar os usos sociais da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 27). Dessa forma, avaliar implica observar como a criança utiliza a leitura e a escrita em situações significativas do cotidiano escolar e social.

Nesse contexto, as práticas avaliativas precisam dialogar com os diferentes letramentos presentes na sociedade contemporânea. Segundo a autora, “a escola precisa ampliar as formas de leitura e produção de sentidos” (ROJO, 2012, p.

29). Assim, a avaliação deve considerar não apenas a escrita tradicional, mas também diferentes linguagens e formas de comunicação presentes no contexto social das crianças.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular orienta que a avaliação da aprendizagem seja contínua, processual e voltada para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. O documento destaca que “a avaliação deve ser parte integrante do processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 17), favorecendo a reorganização das práticas pedagógicas e garantindo os direitos de aprendizagem das crianças.

A avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização precisa ser compreendida como prática mediadora, diagnóstica e formativa que evidenciam o acompanhar, compreender e apoiar o desenvolvimento das crianças, contribuindo para uma alfabetização mais significativa, inclusiva e humanizada.

## **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A Base Nacional Comum Curricular representa um importante documento normativo para a educação brasileira, estabelecendo competências, habilidades e direitos de aprendizagem que devem ser garantidos aos estudantes da Educação Básica. No que se refere à alfabetização, a BNCC orienta práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O documento destaca que o processo de alfabetização deve ocorrer prioritariamente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo a BNCC, “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (BRASIL, 2018, p. 59). Dessa maneira, a escola precisa organizar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras das crianças desde o início da escolarização.

A BNCC também enfatiza que a alfabetização deve estar articulada às práticas de letramento, possibilitando que a criança participe de situações reais de leitura e escrita. O documento afirma que “é importante que os estudantes tenham contato com diferentes práticas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 63). Nesse sentido, a aprendizagem da língua portuguesa deve ocorrer de forma contextualizada e significativa, considerando os usos sociais da linguagem.

As contribuições de Soares (2020) dialogam diretamente com as orientações da BNCC ao defender a integração entre alfabetização e letramento. Para a autora, “alfabetizar letrando significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita e para o uso competente dessa tecnologia em práticas sociais” (SOARES, 2020, p. 58). Assim, a BNCC reforça a necessidade de

práticas pedagógicas que promovam não apenas a aprendizagem do código escrito, mas também a inserção da criança no universo da cultura escrita.

Na perspectiva de Morais (2012), o processo alfabetizador exige ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. Segundo o autor, “o ensino da leitura e da escrita requer situações em que as crianças possam refletir sobre as relações entre sons e letras” (MORAIS, 2012, p. 88). Essa compreensão está presente na BNCC quando o documento orienta o desenvolvimento da consciência fonológica, da análise linguística e da construção do sistema alfabético.

Além disso, a BNCC destaca a importância da oralidade, da leitura e da produção textual como práticas fundamentais no processo alfabetizador. O documento afirma que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (BRASIL, 2018, p. 68). Dessa forma, a alfabetização precisa considerar as diferentes linguagens presentes na sociedade atual.

As contribuições de Rojo (2012) fortalecem essa discussão ao abordar os multiletramentos no contexto educacional. Para a autora, “[...] trabalhar com multiletramentos significa considerar a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens presentes na sociedade” (ROJO, 2012, p. 21). Assim, a escola precisa ampliar as práticas pedagógicas para incluir diferentes formas de leitura, escrita e comunicação.

Na mesma perspectiva, as práticas de letramento precisam estar relacionadas às experiências sociais dos estudantes. Segundo a autora, “as práticas de leitura e escrita são práticas sociais situadas” (KLEIMAN, 2005, p. 31). Dessa maneira, a BNCC propõe uma alfabetização conectada às vivências das crianças e às práticas sociais de linguagem.

Outro aspecto importante apresentado pela BNCC refere-se à avaliação da aprendizagem. O documento orienta que a avaliação seja contínua e processual, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Segundo a BNCC, “a avaliação deve assumir caráter formativo” (BRASIL, 2018, p. 17), contribuindo para a reorganização do trabalho pedagógico e para a garantia dos direitos de aprendizagem.

Nesse contexto, Esteban (2013) afirma que “avaliar implica compreender os processos de aprendizagem e não apenas medir resultados” (ESTEBAN, 2003, p. 45). Assim, a avaliação no processo de alfabetização deve favorecer intervenções pedagógicas capazes de atender às necessidades das crianças e promover uma aprendizagem significativa.

O processo de alfabetização na Base Nacional Comum Curricular está fundamentado em práticas pedagógicas que articulam alfabetização, letramento, multiletramentos e avaliação formativa. As contribuições de Soares, Morais,

Kleiman, Rojo e Esteban evidenciam a importância de uma alfabetização significativa, inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre as contribuições da avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo do seguinte problema de pesquisa: como a avaliação da aprendizagem contribui para o desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A partir das discussões realizadas, foi possível compreender que a avaliação, quando desenvolvida de forma diagnóstica, formativa e mediadora, constitui importante instrumento para acompanhar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, identificar dificuldades e orientar intervenções pedagógicas mais adequadas.

O estudo também alcançou o objetivo geral proposto, que consistiu em analisar as contribuições da avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização das crianças, destacando sua importância no acompanhamento das dificuldades, avanços e desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que a avaliação deve ser compreendida como prática contínua e humanizada, comprometida com a aprendizagem e com o desenvolvimento integral da criança. O estudo realizado neste artigo nos permitiram compreender que a alfabetização ultrapassa o simples domínio do código escrito, envolvendo práticas sociais de leitura e escrita, desenvolvimento da consciência fonológica, multiletramentos e participação ativa da criança em diferentes contextos de linguagem.

Além disso, as orientações da Base Nacional Comum Curricular reforçam a necessidade de práticas pedagógicas e avaliativas que garantam os direitos de aprendizagem das crianças, promovendo uma alfabetização significativa e inclusiva até os sete anos de idade.

Dessa maneira, a avaliação da aprendizagem possui papel essencial no fortalecimento do processo alfabetizador, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, democráticas e inclusivas. Assim, torna-se fundamental investir na formação docente, no planejamento pedagógico e em estratégias avaliativas que valorizem os avanços das crianças e favoreçam uma educação de qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

# APLICABILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DE ESPECTO AUTISTA (TEA)

*Ailton Batista de Albuquerque Junior<sup>1</sup>*

*Rodrigo Carvalho Souza Costa<sup>2</sup>*

*Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho<sup>3</sup>*

*Ana Cristina de Alencar Rodrigues<sup>4</sup>*

*Maria Salete Pereira<sup>5</sup>*

## 1INTRODUÇÃO

No Brasil, apesar de os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação terem a garantia formal do direito de acesso à escola regular, o engajamento desse público nas atividades de aprendizagens ainda é primitivo, configurando um desafio descomunal o acolhimento desses grupos, expondo a urgência de aplicabilidade e execução da Educação Especial Inclusiva (EEI) a ser incorporada à praxis curricular/pedagógica/docente, por meio da eliminação de barreiras atitudinais, comunicação e informação. Por conseguinte, este estudo tem como objetivo central explorar a operacionalidade e funcionalidade da Educação Especial Inclusiva como ferramenta de transformação social para educandos no processo de escolarização convencional.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio complexo e multifacetado, envolvendo não apenas a garantia de acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses

---

1 Doutor em Educação (UFU). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE): pedagogo.uece@hotmail.com.

2 Doutor em Engenharia de Teleinformática (UFC): Professor do IFCE Canindé: rodrigo.costa@ifce.edu.br.

3 Mestra em Educação (UFU). Especialista Educação em Direitos Humanos (2014). Graduada em Pedagogia (UFU): michele.carvalho@ufu.br.

4 Bacharela em Ciências Contábeis ((UECE). Mestra em Administração (UNP): acplalencar@gmail.com.

5 Assistente Social (UFPB). Especialista em Saúde Mental: saletepereiraassocial@gmail.com.

estudantes em ambientes historicamente pouco adaptados às suas necessidades específicas de aprendizagens (Melo; Constant; Ferreira, 2023). A despeito disso, a inclusão desabrocha como um processo contínuo de adaptação e melhoria para que todos os alunos e alunas tenham igualdade de oportunidades para aprender, crescer e se desenvolver, independentemente de suas diferenças individuais, respeitando os seus limites e os ritmos cognitivos de cada sujeito (Riboli; Pertuzzatti, 2025). Por essas vias, corroboramos com Costa e Gomes (2021), quando proferem que a educação inclusiva não deve ser ofertada somente às pessoas com deficiência, devendo ser viabilizada como uma ferramenta de igualdade e equidade a todos os indivíduos que divergem do padrão, abrangendo holisticamente as minorias socialmente excluídas.

Nessa percepção, a educação especial inclusiva deve ser compreendida como um processo coletivo e permanente, abrindo lacunas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, além de configura-se como um campo em constante construção, atravessado por avanços significativos em âmbito normativo e conceitual, inclusive, permeado por imbróglis que dificultam sua plena efetivação. Portanto, para reconfigurar a realidade vigente da educação especial inclusiva exige-se investimentos contínuos em formação docente, acessibilidade, políticas intersetoriais e mudança de paradigmas educacionais.

O presente artigo tem como *objetivo central* analisar os impactos da educação especial inclusiva para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir de uma revisão de literatura recente, empregamos os objetivos específicos de compreender como práticas pedagógicas inclusivas e políticas institucionais podem favorecer a permanência acadêmica, o bem-estar e o desenvolvimento profissional desse grupo e discutir o papel da práxis pedagógica inclusiva na promoção de justiça educacional e na superação de barreiras estruturais e atitudinais que ainda persistem no contexto universitário. À vista disso, assinalamos a questão norteadora/problematização: como a práxis pedagógica inclusiva impacta as experiências acadêmicas e a trajetória de estudantes com autismo?

Este estudo *justifica-se* em virtude de a inclusão de pessoas com autismo no ensino regular ser um desafio atual nas políticas educacionais, havendo escassez de estudos acadêmicos que discutem este objeto de estudo. Nesses termos, embora o acesso à universidade tenha se ampliado legalmente ao longo das últimas décadas, há evidências de que aprendizes autistas enfrentam barreiras significativas de acesso, permanência e participação plena nos cursos superiores (Pisetta; Marques, 2025). No Brasil, esse fenômeno reflete um quadro global que demanda investigação e ação pedagógica especializada para identificar as implicações dessa inclusão no âmbito da educação superior, considerando ser

relevante avaliar não apenas índices de matrícula, mas, sobretudo, a qualidade da experiência acadêmica desses estudantes.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender de forma crítica como práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para a construção de ambientes educacionais mais equitativos. Nesse enfoque, circunscrevemos que a inclusão de pessoas com TEA no ensino regular configura uma prática incipiente e requer enfoques específicos que considerem suas subjetividades, para além dos modelos médicos tradicionais que reduzem sua condição a déficits técnicos (Pisetta; Marques, 2025).

A *hipótese* central deste trabalho é que a educação especial inclusiva quando estruturada por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e suporte institucional contínuo, contribui positivamente para o sucesso acadêmico, a autonomia pessoal e o bem-estar social de estudantes com autismo.

## **Desenho metodológico**

Este itinerário investigativo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), verificando as produções científicas recentes acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior brasileira e internacional.

Optamos por uma pesquisa qualitativa, por compreender que esse tipo de abordagem possibilita a interpretação de fenômenos sociais complexos, valorizando significados, contextos e experiências (Minayo, 2021). Logo, no campo educacional, a análise qualitativa favorece a compreensão das práticas institucionais, das políticas públicas e das vivências acadêmicas de estudantes com TEA.

O procedimento técnico adotado foi RSL, método que se caracteriza pela identificação, seleção, análise e síntese criteriosa de estudos já publicados sobre determinado tema, seguindo protocolos explícitos e reprodutíveis (Galvão; Ricarte, 2020). Tal escolha justifica-se pela necessidade de mapear evidências científicas atualizadas sobre o autismo no contexto universitário, considerando avanços normativos, pedagógicos e institucionais.

O levantamento bibliográfico no Google Acadêmico, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Scopus e na SciELO, sendo que a escolha dessas bases ocorreu em razão de sua relevância científica, abrangência nacional e internacional e credibilidade acadêmica. O Google Acadêmico foi utilizado para ampliar o alcance de publicações e identificar artigos recentes; a BDTD possibilitou acesso a dissertações e teses brasileiras; a Scopus foi utilizada

para localizar artigos indexados em periódicos internacionais de alto impacto; e a SciELO contribuiu com publicações científicas latino-americanas.

Após a leitura dos títulos e resumos, realizou-se a leitura integral dos estudos selecionados, seguida de categorização temática. A análise dos dados ocorreu por meio de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo identificar categorias como: políticas de inclusão, práticas pedagógicas, acessibilidade, permanência e desafios institucionais.

A revisão sistemática foi conduzida com base em protocolos metodológicos que asseguram transparência e reprodutibilidade (Galvão; Ricarte, 2020), dialogando com estudos recentes que destacam a ampliação do acesso de estudantes com deficiência ao após a implementação de políticas inclusivas (Mantoan, 2003; Pletsch; Souza, 2020).

## **ACESSIBILIDADE COMO DIREITO HUMANO INALIENÁVEL**

Extraímos que a educação inclusiva é uma política educacional estruturada nos direitos humanos e na justiça social (Boff; Machado, 2024). Nessa capilaridade, o direito à educação abrange todas as esferas de acesso à escola comum, por intermédio da acessibilidade curricular, arquitetônica, paradigmática, informacional, atitudinal e metodológica, garantindo o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes PAEEI, acarretando espaços acolhedores que viabilizem aprendizagens plurais, independentemente das características corporais, sensoriais, intelectuais, sociais, dentre outras características dos estudantes.

No decorrer das últimas três décadas no Brasil, as políticas públicas sociais vinculadas à educação especial vêm sofrendo impactos conceituais, mormente naquelas atinentes à transição do conceito do modelo médico para o modelo social da deficiência (Pletsch, 2020). Daí, o modelo médico/biomédico/individual, identifica a deficiência como um desvio em relação a norma previamente estabelecida. Nessa abordagem, parte-se da premissa da existência de um padrão corporal, sensorial e/ou intelectual considerado ideal, de modo que os indivíduos que dele se afastam são classificados como inadequados ou incompletos, sendo, constituindo-se em objetos de intervenções centradas na reabilitação e na normalização de suas condições (Albuquerque; Borges; Araújo, 2024).

Com efeito, historicamente a deficiência foi percebida como tragédia pessoal e individual, através de fardo social que gera gastos com reabilitação ou ações de cunho caritativo (Diniz, 2007).

Na verdade, circunscrevemos contundentes críticas a esse modelo conceber a deficiência como um déficit, uma lacuna, uma falta, desconsiderando

a a carência na eliminação das barreiras sociais que podem ocasionar impedimentos às pessoas com diferentes impedimentos, limitações, inaptidão e disfuncionalidades corporais e intelectuais (Albuquerque *et al.*, 2020). Por esse ângulo, seria a Pessoa com Deficiência (PcD) que precisaria adaptar-se para (con)viver em sociedade.

A história da EEI brasileira é atravessada pelas categorias de exclusão, segregação, integração e inclusão. Por esse ângulo, a exclusão refere-se à negação total de acesso aos espaços sociais como a escola, a saúde, o trabalho e a vida comunitária, essas ocorrências são identificadas quando o sujeito é considerado incapaz de participar da sociedade, sendo totalmente afastado dela (Mantoan, 2015). Isto dito, pontuamos que historicamente, as pessoas com deficiência eram invisibilizadas sem qualquer direito à educação formal.

No tocante à segregação ocorre quando há acesso, porém, em espaços separados. Logo, alicerçado em Sasaki (2010), essa manifestação ocorre em função da criação de instituições específicas, como escolas especiais, apartando esses sujeitos do convívio com os demais. Portanto, mesmo representando um “avanço” em relação à exclusão, ainda permanece a racionalidade da departamentalização, separando as pessoas em normais e anormais em relação ao processo de aquisição de sociabilidade humana.

Acerca da integração propõe que PcDs ingressem nos espaços comuns, desde que consigam adaptar-se às normas vigentes. Por sua vez, esse processo demarca a preponderância da responsabilidade do indivíduo em sua adaptação, excluindo dos maiores encargos a sociedade e a escola, sobretudo o sistema público brasileiro (Figueira, 2017). Nesse condão, o estudante pode até frequentar a escola regular, mas sem mudanças estruturais significativas para a sua acessibilidade curricular, atitudinal, metodológica, programática, arquitetônica, instrumental, comunicacional/digital e de transporte.

De fato, a inclusão representa o paradigma mais contemporâneo, baseado na valorização da multiplicidade de sujeitos e na transformação dos sistemas sociais, assegurando que os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEI) sejam inseridos (incluídos) em classes e escolas comuns, por meio de apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem. Nesse entorno, aflora a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), com a finalidade de endossar a garantia do direito ao usufruto de uma educação formal em um sistema educacional inclusivo destinado aos estudantes com deficiências, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação, com base na igualdade de oportunidades, sem discriminação (Brasil, 2025).

Ressaltamos a pertinência de inserção das metodologias ativas adaptadas à educação inclusiva, permitindo que os educadores criem estratégias de ensino

mais flexíveis, dinâmicas e personalizadas. Tais procedimentos envolvem o uso de técnicas como gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem cooperativa, cultura *maker* e ensino entre pares, dentre outros mecanismos disruptivos ajustados para respeitar as limitações e explorar as potencialidades de cada educando (Viudes, 2024).

Acreditamos que estudantes que frequentam instituições de ensino superior terão direito às experiências estudantis exitosas de alta qualidade, afetando positivamente o seu sucesso profissional, a sua realização pessoal e o seu autorreconhecimento como sujeito do seu processo de aprendizagens. À luz de Pitman Brett e Ellis (2021), essa prática será particularmente relevante para estudantes com deficiência, haja vista que eles vivenciam desvantagens culturais e socioeconômicas nas políticas de ensino.

Em consonância com Wise (2024), o termo deficiência abrange indivíduos cuja mente ou funcionamento não se enquadram com as normas sociais vigentes e dominantes, incluindo condições inatas, genéticas e/ou adquiridas. Nessa simbiose, a Lei Brasileira de Inclusão concebe *pessoa com deficiência* aquele indivíduo com impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, que em interação com uma ou mais barreiras, pode ter sua participação plena e efetiva obstruída na sociedade, em igualdade de condições com os demais cidadãos (Brasil, 2015).

Na realidade, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que se manifesta mediante diferenças na interação social, comunicação e padrões de comportamento (Butcher; Lane, 2025). Assim, a educação especial inclusiva para estudantes com TEA passou por transformações históricas de uma abordagem segregacionista para um modelo que busca integrar os estudantes nos mesmos espaços educacionais que seus pares neurotípicos, os “normais”. Portanto, essas vicissitudes implicam o reconhecimento de suas necessidades específicas, adaptando métodos pedagógicos e estratégias de apoio adequadas.

Abordagens contemporâneas de inclusão educacional se distanciam de modelos médicos que veem o autismo exclusivamente como um déficit, privilegiando perspectivas que enfatizam o direito à diversidade e à participação plena em ambientes educacionais regulares. Em particular, a teoria ecológica sugere que o contexto institucional e social influencia diretamente a experiência do estudante autista, ampliando ou restringindo sua inclusão (Butcher; Lane, 2025).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cresce o número de estudantes com deficiência, incluindo autistas e matriculados no ensino superior brasileiro, o que reflete avanços em políticas de inclusão e ações afirmativas que garantem acesso à educação superior (IBGE, 2022). Ainda

assim, a simples presença física no ambiente universitário não garante inclusão efetiva, necessitando pensar em estratégias de suporte contínuo.

Acerca da idade de ingresso desses jovens à universidade, detectamos que o acesso das pessoas com TEA acontece de forma mais tardia em relação aos não autistas, podendo essas dificuldades serem oriundas dos déficits da educação básica (Silva, 2020). No tocante à cor de pele dos estudantes com TEA que ingressam na educação superior destaca-se um público hegemonicamente branco, descortinando as marcas da história de opressão contra as minorias sociais constituídas pelos afrodescendentes, impactando essas pessoas pelos óbices no acesso à saúde e ao diagnóstico. Em síntese, todos esses marcadores sociais associados à deficiência, potencializam a discriminação contra esses indivíduos.

À propósito, estudantes com TEA frequentemente enfrentam desafios relacionados ao suporte institucional, à linguagem acadêmica e às relações sociais (Emer, 2024). Em contrapartida quando na existência de práticas inclusivas como tutoria especializada, ajustes de avaliação e suporte há impacto positivo no desempenho e na percepção dos estudantes sobre sua experiência acadêmica (Rensburg; Liang, 2025).

A práxis pedagógica inclusiva envolve a adaptação de currículos, uso de tecnologias assistivas e métodos de avaliação diferenciados que visem atender às necessidades específicas dos estudantes autistas. Logo, destacamos a importância de estruturas pedagógicas flexíveis e centradas no estudante, promovendo a diversidade metodológica e ajustando o processo de diagnóstico ao processo de aprendizado (Silva; Givigi; Santos, 2025).

Compactuamos com a necessidade da presença de núcleos de acessibilidade e apoio docente-discente, programas de capacitação para professores e serviços psicopedagógicos como suportes determinantes para a efetivação da educação especial inclusiva, por intermédio de suporte técnico para o favorecimento da construção de um ambiente acadêmico acolhedor e equitativo. Nesse viés, demarcamos que para a realização de uma autêntica avaliação da aprendizagem formativa para os autistas universitário, urge considerar as condições singulares cognitivas, comportamentais, emocionais e sensoriais de cada aluno na perspectiva do transtorno (Sales, 2021).

A autor profere que essa avaliação formativa com perspectiva inclusiva, além de ser diagnóstica, deverá ter caráter prognóstico, antevendo quais as habilidades e as competências que os alunos autistas desenvolverão com maior precisão em relação aos seus hiperfocos de estudo. Por conseguinte, aqueles princípios avaliativos desprovidos de profundidade analítica e contextual são passíveis de desmotivação sistêmica dos envolvidos no processo de inclusão. À

vista disso, a efetividade da inclusão de universitários autistas condiciona-se à superação de paradigmas avaliativos retrógrados, que não sugerem ou permitem uma compreensão dos distintos estilos da condição de aprendentes.

Por sua vez, estudantes autistas tendem a apresentar melhor desempenho e senso de pertencimento quando recebem suporte pedagógico ajustado às suas necessidades, o que se traduz em taxas de conclusão mais elevadas e maior engajamento em atividades acadêmicas (Bandeira, 2022). Adicionalmente, o desempenho acadêmico e a inclusão pedagógica têm impacto sobre a autoestima, a autonomia e a capacidade de estabelecer relações sociais dentro do contexto universitário, fatores essenciais para a formação integral dos discípulos autistas (Oliveira; Santiago, 2022)

A educação especial inclusiva tem o potencial de ampliar as oportunidades acadêmicas e promover justiça educacional para pessoas com autismo (Silva, 2020). Contudo, seu impacto depende criticamente da qualidade das práticas pedagógicas, da capacitação docente e de suporte institucional contínuo. Por isso, investir em estratégias inclusivas não é apenas uma demanda legal e ética, mas um imperativo para a promoção de ambientes educacionais ricos em diversidade e equidade.

De fato, a educação superior pode constituir-se como espaço complexo e isolador para estudantes neurodivergentes em virtude das múltiplas barreiras sistêmicas e injustiças que criam obstáculos para a acessibilidade e a inclusão nos ambientes de aprendizagens. Não obstante, experiências exitosas podem ser ajustadas com as adaptações adequadas, através de recursos humanos orientados por práticas que reafirmam a neurodiversidade como identidade genuína, currículos acessíveis e oportunidades de se conectar com colegas neurodivergentes, isto é, sujeitos cujos cérebros funcionam, aprendem, processam, assimilam e acomodam saberes de maneira diferente da norma neurotípica (Butcher; Lane, 2025).

Viabilizar uma educação de fato inclusiva exige-se múltiplas adaptações de cunho acadêmico, social e comportamental. Nesse ínterim, em relação às pessoas autistas essas adaptações tendem a ser ainda mais desafiadoras em decorrência das particularidades que atingem neurodivergentes, bem como os obstáculos na inclusão e nas adequações por parte dos estabelecimentos de ensino (Thiele, 2023).

É fato que houve aumento substancial na presença de estudantes autistas na educação superior, impactado por políticas de inclusão e pelos avanços na detecção precoce e maior acesso à educação básica (Canal, 2021). Entretanto, detectamos a baixa representatividade desse segmento, prevalecendo impedimentos significativos para sua permanência e êxito acadêmico,

evidenciando-se a carência de maiores estudos na área, especialmente com maior enfoque nos movimentos de inclusão e de adaptação das faculdades, centros universitários e universidades para o recebimento de estudantes autistas, contribuindo inclusive para sua permanência. Sinteticamente, “as universidades precisam desenvolver estratégias de inclusão e acessibilidade, desenvolvendo mais estudos que considerem as sugestões e experiências dessa população” (Chaves; Viana, 2025, p. 1).

No Brasil, a legislação educacional e de defesa dos direitos humanos tem evoluído, destacando a necessidade de políticas que garantam condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Por sua vez, a educação inclusiva constitui um dos pilares dos direitos humanos contemporâneos e um desafio central para sistemas educacionais democráticos. No Brasil, a reafirmação desses princípios ganhou novo contorno com a edição do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, buscando garantir direitos educacionais a estudantes com deficiência, TEA e alta habilidade ou superdotação em um sistema escolar inclusivo (Brasil, 2025).

As características das pessoas com TEA podem dificultar o acesso e a permanência desses discentes, bem como a inexistência de informações e preparo para trabalhar com a diversidade, agravando a situação dos estudantes com autismo na universidade (Shibuta; Costa; Santos, 2021). Portanto, esses autores proferem que as legislações garantem a inclusão dessas pessoas na academia, contudo existindo uma gama de empecilhos para que isso aconteça de fato, enfrentando grandes entraves por parte das IES, dos coordenadores, dos professores e dos demais estudantes na compreensão das necessidades e das especificidades das pessoas com autismo matriculas na educação superior. Adicionalmente, pontuam a escassez de investigações acadêmico-científicas de aprendizes com TEA que apesar da evolução do número de matrículas desse segmento, ainda há um longo caminho a percorrer para efetivar a inclusão como realidade (Santos *et al.*, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sucintamente, evidenciamos uma série de dificuldades enfrentadas por estudantes com TEA nas instituições de ensino brasileiras, reverberando na “invisibilidade” desses estudantes no ambiente universitário face à ausência de reconhecimento formal da condição, subnotificação de diagnósticos e falta de informações institucionais adequadas sobre os serviços disponíveis.

Adicionalmente, observamos a carência de instrumentos específicos para mensurar a adaptação acadêmica de estudantes com TEA, assim como a falta

de acolhimento institucional e preparo docente para lidar com as demandas de aprendizagem, comunicação e interação desses estudantes. Por conseguinte, estudantes neurodivergentes frequentemente enfrentam desafios relacionados à interação social, sobrecarga sensorial nos ambientes educacionais e dificuldades de adaptação às rotinas acadêmicas, fatores que podem comprometer seu desempenho e permanência no curso.

Embora haja ampliação do ingresso de estudantes autistas, ainda são recorrentes dificuldades relacionadas à adaptação curricular, flexibilização metodológica, formação docente, acessibilidade comunicacional e apoio psicopedagógico especializado. Em muitos casos, a inclusão permanece centrada em ajustes pontuais, e não em uma transformação estrutural das práticas acadêmicas.

Detectamos também, a necessidade de fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades, com equipes multidisciplinares capacitadas para elaborar planos de acompanhamento individualizado, dialogando com professores e coordenações de curso. A formação continuada dos docentes é um ponto central, pois a inclusão de estudantes com TEA exige compreensão sobre especificidades sensoriais, comunicacionais e socioemocionais, além da adoção de estratégias pedagógicas mais flexíveis e diversificadas.

Em síntese, a inclusão não deve ser compreendida apenas como acesso às vagas, mas como garantia de condições reais para aprendizagem, desenvolvimento de autonomia e inserção profissional qualificada. Portanto, as políticas institucionais precisam contemplar apoio emocional, combate ao capacitismo e promoção de uma cultura universitária baseada no respeito às diferenças.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B.; BORGES, M. C.; ARAÚJO, A. C. U. Educação especial e inclusiva no Brasil: marcos regulatórios para inserção de “uma minoria” em sala de aula. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n° 3, e. 3218, p. 2024.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. *et al.* Genealogia e desdobramentos da Política Pública de Educação Especial e Inclusiva no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 4, n° 5, e. 5, p. 26-36. maio de 2020.
- BANDEIRA, Luana Lopes. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UnB**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39225>. Acesso em 2 fev. 2026.

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

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e85133, 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 6 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm). Acesso em: 11 fev. 2026.

BUTCHER, Luke; LANE, Stevie. Neurodivergent student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. **Higher Education**, Austrália, v.1, nº 90, p. 243-263, 2025. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/384937263\\_Neurodivergent\\_Autism\\_and\\_ADHD\\_student\\_experiences\\_of\\_access\\_and\\_inclusion\\_in\\_higher\\_education\\_an\\_ecological\\_systems\\_theory\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/384937263_Neurodivergent_Autism_and_ADHD_student_experiences_of_access_and_inclusion_in_higher_education_an_ecological_systems_theory_perspective). Acesso em: 8 fev. 2026.

CANAL, Sandra. **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação), PUCRS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9546/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Sandra%20Canal.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2026.

CHAVES, Caroline Mustafa Bessa; VIANA, Tania Vicente. Dificuldades de estudantes universitários autistas: uma breve análise da literatura. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 11, nº 35, p. 1-15, 2025. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/6673>. Acesso em: 13 fev. 2026.

COSTA, Ademarcia Lopes de Oliveira; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Educação Inclusiva: história, processo e debate. *In*: LIMA, João Francisco Lopes de; THEVES, Denise Wildner (org.). **A Escola Pública de Educação Básica: desafios e questões**. Maringá: Uniedusul, 2021, p. 112-126. Disponível em: <https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2021/11/E-BOOK-A-ESCOLA-PUBLICA-DE-EDUCACAO-BASICA.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2020. Disponível em: <https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%3%A3o-Sistem%3%A1tica-de-Literatura.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

SHIBUTA, Vallery; COSTA, Igor Favaro da; SANTOS, Fernanda Pimentel dos. Inclusão do autista no ensino superior público. **Psicologia e Saúde em debate**, Patos de Minas, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em <https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/743>. Acesso em 2 fev. 2026.

EMER, Erisson Teixeira. **Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes autistas no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/server/api/core/bitstreams/978e4fc0-1687-40f9-9bb7-e00508752580/content>. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Pessoas com Deficiência e Pessoas Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista – Resultados Preliminares da Amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/amostra-pessoas-com-deficiencia-e-espectro-autista>. Acesso em: 8 fev. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Revista da Pró Inclusão/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial**, São Paulo, v. 6, p. 11-14, 2015.

MELO, Sandra Cordeiro de; CONSTANT, Elaine; FERREIRA, Adriana Teixeira. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n° 73, abr./jun. 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052023000200112](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000200112). Acesso em: 11 fev. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

PISETTA, Maria Angélica A. A. M.; MARQUES, Thayná Marracho. Inclusão de estudantes universitários autistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282852, 2025 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vYtf4gwxT493SRvhmZ7QYn/?lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2026.

PITMAN, Tim; BRETT, Matthew; ELLIS, K. Three decades of misrecognition: Defining people with disability in Australian higher education policy. **Disability and Society**, v. 38, n°2, p. 323–341, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/353083531\\_Three\\_decades\\_of\\_misrecognition\\_defining\\_people\\_with\\_disability\\_in\\_Australian\\_higher\\_education\\_policy](https://www.researchgate.net/publication/353083531_Three_decades_of_misrecognition_defining_people_with_disability_in_Australian_higher_education_policy). Acesso em: 8 fev. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal. Educação especial e inclusão no ensino superior brasileiro: avanços e desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 13 fev. 2026.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

RENSBURG, Margaret Janse van; LIANG, Bridget. Improving Autistic Students' Experiences in Higher Education: Developing a Community Framework. *Autism Adulthood*. **Sage Journals**, Los Angeles, v. 7, n° 2, p. 1-45, 2025. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1089/aut.2022.0079>. Acesso em: 8 fev. 2026.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. Educação Especial Inclusiva e Políticas Públicas: Avanços, Desafios e Perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e. 156, p.1-22, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DXkgzYYhgWbDRvzxVZHvdhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2026.

SALES, Jefferson Falcão. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior**: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58078>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SANTOS, Wellington Farias dos, *et al.* A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador, v. 9, n° 3, p. 1-22, Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/33786>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Vanessa Caroline da. **Os estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69805>. Acesso em 2 fev. 2026.

SILVA, Giovanna Santos da; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; SANTOS, Lucas Wendel Silva. Autismo e inclusão no ensino superior: uma proposta de intervenção na perspectiva da grupalidade. **Revista Cocar**, Belém, v. 23, n° 41, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10806>. Acesso em: 8 fev. 2026.

THIELE, Leia Marcia Arruda. Autismo e ensino superior. **Unificando Saberes**, Osasco, v.1, n° 2, p. 20–31. Disponível em: <https://revistas.unifio.br/psicologia/article/view/1462>. Acesso em: 9 fev. 2026.

WISE, Sonny Jane. We're all neurodiverse. **Jessica Kingsley Publishers**. Filadélfia, 2024. Disponível em: <https://us.jkp.com/products/were-all-neurodiverse>. Acesso em: 8 fav. 2026.

VIUDES, Mateus Martins. **Educação Especial e Inclusiva**: um material didático. formiga (MG): Forma Educacional Editora, 2024.

# O LUGAR DO PLANEJAMENTO E DA AVALIAÇÃO NA MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

*Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>1</sup>*

*Radine Cardoso de Sousa<sup>2</sup>*

*Carlos José Aguiar Dutra<sup>3</sup>*

## 1. TECITURAS INTRODUTÓRIAS

O processo de avaliação é inerente à atividade docente e assumi-lo como objeto de estudo é de fundamental importância para que os professores possam avaliar com referências que não se restrinjam apenas às suas experiências avaliativas. Isto é, o aprofundamento em termos de conhecimentos do processo de avaliação como, por exemplo, a mediação do conhecimento que proporciona aos docentes outras experiências e reflexões que lhe permitem alargar seu horizonte e viabilizar iniciativas mais interessantes, as quais podem colaborar de modo substancial para o aprendizado dos estudantes.

Sendo assim, a demanda do professor, no sentido de consolidar um repertório de conhecimentos sobre os processos de avaliação da aprendizagem, alcança todas as etapas e modalidades de ensino, haja vista que a avaliação não pode ser pensada como algo separado dos demais procedimentos que envolvem a formação ou a capacitação humana em ambientes de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a aquisição de elementos e lastros permite aos professores a potencialização de suas atuações de modo a aprimorar o planejamento, incluindo a avaliação da aprendizagem de modo efetivo. Em tese, todo professor é um especialista em avaliação da aprendizagem. Isso implica

---

1 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional – UNIESF. Pedagogo formado pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com.

2 Especialista em Supervisão e Coordenação Pedagógica – FAPI. Psicopedagogia Institucional e Clínica- UNIESF. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA.

3 Graduando em Ciências Naturais – Biologia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

pensar em diferentes instrumentos para acompanhar o processo de ensino aprendizagem, dado que foi construído um planejamento e o mesmo foi posto em prática com os estudantes.

Por isso, é preciso saber até que ponto esses estudantes aprenderam. Esse processo sinaliza ao docente, portanto, a necessidade de construir diferentes formas para viabilizar a aprendizagem. Ressaltamos, nesse quesito que o processo de ensinar e aprender se trata de um trabalho conjunto e dialógico que visa dar conta da apropriação do conhecimento que precisamos efetivar

Em vista desse cenário, o texto propõe o seguinte objetivo: Discutir o papel do planejamento e da avaliação da aprendizagem como mediadora do conhecimento, configurando-se em uma alternativa pedagógica. Tendo em vista o alcance dos objetivos do texto, elaboramos as seguintes questões norteadoras, no intuito de compreendermos as questões teórico-epistemológicas que envolvem a temática da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva mediadora da construção do conhecimento: De que forma o planejamento e a avaliação da aprendizagem se constituem instrumentos de mediação do conhecimento? A discussões deste texto terão os fundamentos de alguns autores, dentre eles: Behrens (2005), Luckesi (1986, 1991), Vasconcelos (2000) e Hoffmann (1991, 1994 e 2015).

## **2. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: MEDIAÇÕES NO ATO PEDAGÓGICO**

O planejamento e a avaliação constituem dimensões indissociáveis do ato pedagógico, pois orientam, acompanham e qualificam o processo de ensino e aprendizagem. Enquanto o planejamento organiza objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias didáticas, a avaliação possibilita compreender como os estudantes estão construindo conhecimentos e quais intervenções pedagógicas são necessárias. Dessa forma, ambos deixam de ser ações isoladas e passam a atuar como instrumentos de mediação entre o ensinar e o aprender.

Nesse sentido, a mediação pedagógica acontece quando o professor utiliza o planejamento de forma flexível e a avaliação como prática contínua, diagnóstica e formativa. O planejamento não deve ser entendido como um documento rígido, mas como um processo que considera as necessidades dos estudantes e os contextos educacionais. Já a avaliação ultrapassa a função classificatória e assume um caráter reflexivo, permitindo identificar avanços, dificuldades e redirecionamentos no percurso educativo.

A articulação entre planejamento e avaliação fortalece uma prática pedagógica mais consciente, participativa e significativa. Ao planejar considerando evidências produzidas pela avaliação, o professor amplia as

possibilidades de aprendizagem, promove maior envolvimento dos alunos e contribui para uma educação comprometida com o desenvolvimento integral e a construção do conhecimento.

Iniciamos essa discussão questionando: quais conceitos e concepções de avaliação da aprendizagem no processo pedagógico? Na perspectiva proposta por Luckesi (1986), o ato pedagógico escolar se constitui como o meio pelo qual a aprendizagem se edifica. E a avaliação pode ser entendida como parte fundamental desse processo. Podemos citar outros componentes como o próprio ato de planejar. É salutar ter em vista que o objetivo da formação na escola é a aprendizagem. A aposta na educação, e, por conseguinte, na avaliação é focar no sucesso das ações, pois não faz sentido pensar em um esforço educacional com a finalidade de conduzir para o fracasso. A avaliação visa revelar a qualidade da aprendizagem em função do desejo ou propósito definido pelos educadores em consonância com os projetos políticos pedagógicos em curso nas comunidades escolares.

A avaliação ajuda a entender se a escola está no caminho correto ou se precisa de ajustes para produzir um resultado satisfatório. E assim, edificar os meios para que os resultados se alterem, tomando como base as informações apresentadas pela avaliação (Luckesi, 1991). Com a avaliação é preciso proporcionar uma relação de confiança e envolvimento que colabore para atender às expectativas dos pais e sobretudo dos estudantes.

O crescimento educativo é maior quando a intervenção qualificada acontece cada vez mais cedo na vida do estudante com a dosagem certa e a sensibilidade que a avaliação demanda. Podemos assinalar com base em Vasconcellos (2000) que o grande entrave da avaliação é o seu uso como controle. Esse uso repercute uma tradição que se associa à percepção inicial do professor que, em muitos casos, implica na incorporação de preconceitos e discriminações que levam a uma postura de opressão social que se materializa na desigualdade ou na exclusão educacional.

A escola tradicional, que expressava uma ideologia liberal relacionada à ideia de recompensa para quem conseguir vencer, na escola, não conseguiu proporcionar um legado de inclusão na nossa sociedade e distanciou a educação do seu sentido mais nobre que é a qualificação ou a formação para a cidadania. Dito isso, entendemos que o papel político da avaliação tem se estabelecido no Brasil como um problema em razão de assumir uma face excludente e de uma suposta seleção social, cujos pressupostos legitimam o sistema dominante. Faz-se necessário distinguir o estudo para aprender daquele que se realiza com o propósito de conseguir uma determinada nota.

Precisamos superar o quadro do exame pelo exame como forma de justiça social, pois para o exercício da cidadania é preciso determinado coeficiente educacional. A educação é um recurso valioso para a transformação social.

Para Vasconcellos (2000), é preciso uma compreensão do papel da avaliação para não cair no autoritarismo ingênuo, em muitas vezes tais atitudes se efetivam até mesmo por comodidade. A mudança da mentalidade está relacionada à alteração da prática. Deve-se pensar o sentido do objeto do conhecimento que está sendo ensinado. O sentido do próprio estudo deve ser levado em conta para que a compreensão do significado se efetive. Abordar as questões da prática pedagógica sem se ter um roteiro ou um método fixo, abre caminho para uma construção de base ou sustentação com capacidade de promover mudanças no conjunto das escolas. A mudança exige resgatar a dialeticidade entre o geral e o particular, assim como se desfazer do autoritarismo vazio e desconectado com a realidade educacional que se relacionou fortemente ao processo avaliativo.

Os educadores devem estar atentos para não promoverem avaliações que colaborem para o abandono do estudo por parte dos estudantes. Com destaque para situações de formações que envolvem jovens e adultos, dado que no passado foram removidos da escola por algum motivo e agora em uma nova oportunidade de formação não podem ser conduzidos a desistir. O papel do educador na avaliação diagnóstica precisa mapear o conhecimento prévio sem gerar tensões ou reativar seus bloqueios.

Portanto, sempre rever a metodologia de trabalho contribui para redimensionar o uso da avaliação do ponto de vista do conteúdo e, assim, compreender o nível de desenvolvimento real, bem como quanto que pode ser auxiliado para chegar mais longe e com maior profundidade. O professor precisa se posicionar como o parceiro qualificado que andarão junto como os estudantes nessa jornada em que o desafio é partilhado e exige troca de ideias em situações específicas de aprendizagens e assim revela o nível de desenvolvimento potencial que cada vez mais precisa ser alterado. O professor, desse modo, deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal de cada aluno, já que todos têm potencial para aprender (Fino, 2001).

O ato de ensinar exige abertura para a alteração da postura em face dos resultados que os alunos obtiveram, porque quem avalia precisa buscar respostas e elaborar novas propostas ou estratégias para alcançar os objetivos que almeja. Sendo assim, faz sentido, constituir novas mentalidades junto aos alunos e aos colegas professores, de modo a modificar, conforme a necessidade, as metodologias de trabalho e, dessa maneira, encontrar novos sentidos para o que ensina. Essa perspectiva materializa-se no reconhecimento do sujeito como ativo e gerador de conhecimento e também na diminuição da ênfase na avaliação classificatória, dando mais valor em processos de avaliação processuais e contínuos em que a aprendizagem

é vista como uma construção contínua e complexa, em aproximação, por exemplo, às perspectivas de uma escola que se caracteriza como uma instituição “libertadora, democrática, dialógica e crítica. Apresentando-se como local de problematização, para a compreensão do real no qual se defende a importância dos conteúdos abertos as realidades sociais.” (Behrens, 2005, p. 80).

Portanto, o ensino e aprendizagem no íterim do percurso de avaliação precisa estar em diálogo com a comunidade, para além dos muros da escola, não podendo se isolar, para tanto, é necessário fazer um trabalho com as famílias para que elas entendam o lugar da avaliação na escola, assim como as suas potencialidades. Em parceria com as famílias, as crianças precisam ser ajudadas e não excluídas para que possam aprender, dessa forma, a escola e seus programas precisam se adequar às necessidades dos alunos.

No processo de ensino-aprendizagem, à que se refere a avaliação mediadora? Para responder essa questão recorreremos aos ensinamentos de Hoffmann (1994) que nos traz uma reflexão na perspectiva de superar o escopo meramente sentencioso e classificatório. A construção alternativa aqui sinalizada é entendida como avaliação mediadora.

A autora, assevera mostrando que a avaliação, em essência, pode ser compreendida como sendo muito mais que um caminho para a aprendizagem. Ela tem em si como finalidade a aprendizagem dos estudantes e, dessa forma, precisa se caracterizar como uma ação reflexiva e desafiadora para o educador (Hoffmann, 1994). Apresentamos o Quadro com o propósito de expor os pontos centrais da concepção pedagógica da avaliação da aprendizagem presente em Hoffmann (2015).

Quais são os princípios basilares da educação mediadora? Hoffmann (2015) pontua: a) todos alunos aprendem sempre (princípio ético de valorização das diferenças); b) aprendem mais com melhores oportunidades de aprendizagem (princípio pedagógico de ação docente investigativa); c) aprendizagens significativas são para toda a vida (princípios dialéticos de provisoriedade e complementaridade).

A autora questiona: Quais são as intenções do processo avaliativo mediador? Ela mesma responde colaborando que a) observar os aprendizes um por um; b) analisar e compreender suas diferentes estratégias de aprendizagem; c) delinear estratégias pedagógicas que favoreçam a melhoria de suas aprendizagens. Nessa amplitude de questões relacionadas a avaliação mediadora, o que movimenta os elementos da ação educativa? Através da Observação-reflexão-ação-energia constante.

Porfim, urge questionar: Quais são os princípios do trabalho educativo mediante a avaliação mediadora? Hoffmann (2015) assegura: a) o princípio ético

de respeito às diferenças individuais: a intenção do professor de desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras para cada aluno, sem perder de vista o todo e agindo com base nas manifestações singulares de aprendizagem; b) o princípio pedagógico de investigação docente: cuidar mais e mais tempo de quem precisa mais. c) um olhar múltiplo que lhe permite abarcar os vários interesses e tempos e as múltiplas dimensões de aprendizagem a serem favorecidas: as relações afetivas, a alfabetização e as questões atitudinais [...].

Essa conotação visa superar o enfoque mecanicista baseado em três momentos: transmissão, verificação e registro. É assumir outras possibilidades que possam contribuir de modo efetivo para a elaboração de novos conhecimentos, a revisão de ideias e posições, a troca de experiências e compreensões de mundo, o aprofundamento acerca dos fenômenos tratados no ambiente educacional, dentre outros.

Trata-se da oportunidade de acreditar nas potencialidades humanas e na promoção de valores nas práticas escolares que consigam dar voz e vez aos atores envolvidos e a avaliação é um grande instrumento que colabora para a promoção dessas iniciativas. Com base em pesquisas no campo da avaliação educacional constata-se que a realidade educacional brasileira ancora-se em práticas avaliativas, em suas distintas etapas e modalidades, que impulsionam o nosso processo educacional para o “[...] fortalecimento da prática de julgamento de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor” (Hoffmann, 1994, p. 51).

Temos a clareza de que a aprendizagem envolve um processo estruturado e, como tal, faz sentido o uso de repertório de procedimentos didáticos capazes de proporcionar a sua realização. O pensar sobre o aluno por si só já é uma reflexão que conduz para o uso de um recurso em detrimento de outro. A avaliação colabora para o replanejamento em benefício dos alunos. Cada aluno precisa ser considerado em suas manifestações distintas de aprendizagem. A observação do estudante na sala de aula não é fácil, mas é necessário para a qualidade do ensino. Não tem como dar aula sem um olhar avaliativo, é preciso uma tomada de consciência do todo sem desconsiderar as individualidades.

O professor precisa ter a consciência de que existem aprendizados diferentes e cada um aprende do seu modo singular, a partir de seus contextos socioculturais e de sua experiência de vida. Com base nas construções teóricas apresentadas e nas reflexões desenvolvidas, notamos que o caminho para a aprendizagem passa pela composição de uma avaliação pautada na mediação em que as etapas não são vistas como lineares, e sim percebidas em suas complexidades, provisórias e complementaridades. Ademais, é pertinente a inteligibilidade de que o professor junto com os seus alunos constitui o processo

avaliativo em favor da aprendizagem resultante do enriquecimento de suas vivências e da ampliação do conhecimento, sem perder de vista que o caminho não é igual para todos. Somente a partir de tais perspectivas conseguiremos refletir avaliação, como teoria e prática em sua complexidade, diversidade e protagonismo.

### 3. CONCLUSÃO

No processo de ensino-aprendizagem, o planejamento e a avaliação ocupam lugar central como elementos mediadores da prática pedagógica. O planejamento orienta a ação docente ao definir objetivos, selecionar conteúdos, organizar metodologias e prever estratégias que favoreçam a construção do conhecimento. Mais do que antecipar atividades, planejar significa refletir intencionalmente sobre o percurso educativo, considerando as características dos estudantes, os contextos escolares e as finalidades da educação.

A avaliação, por sua vez, integra esse processo como instrumento de acompanhamento e compreensão da aprendizagem. Quando concebida em uma perspectiva formativa, deixa de assumir apenas uma função de verificação de resultados e passa a fornecer informações que auxiliam o professor na tomada de decisões pedagógicas. Nesse sentido, avaliar significa observar avanços, identificar dificuldades e reorganizar práticas para promover condições mais efetivas de aprendizagem.

A mediação entre planejamento e avaliação acontece justamente na relação dinâmica entre ensinar e aprender. O planejamento orienta a prática e a avaliação oferece elementos para sua revisão e ressignificação contínua. Assim, o professor atua como mediador do conhecimento, ajustando estratégias e criando oportunidades para que os estudantes participem ativamente do processo educativo.

Desse modo, o lugar do planejamento e da avaliação no processo de ensino-aprendizagem não está em etapas separadas ou burocráticas da ação docente, mas na construção permanente de práticas pedagógicas reflexivas, intencionais e comprometidas com uma aprendizagem significativa, inclusiva e transformadora.

### REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 39<sup>a</sup> ed. 1991.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série Idéias, n. 22. São Paulo: FDE, p. 51-59, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: compreensão e prática. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil e publicada em 21 jul. 1991. Disponível em: [http://www.luckesi.com.br/textos/art\\_avaliacao/art\\_avaliacao\\_entrev\\_jornal\\_do\\_Brasil.2000.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil.2000.pdf). Acesso em 22 abr. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

# IMPLICAÇÕES DO PLANEJAMENTO E DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

*Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>1</sup>*

*Radine Cardoso de Sousa<sup>2</sup>*

*Carlos José Aguiar Dutra<sup>3</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto escolar. Nas práticas educativas, o que se observa é que, por não se dar a devida atenção à temática em questão, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por fracassar. Daí a importância de estabelecer uma reflexão aprofundada sobre esse assunto, considerando a relevância de todos os aspectos que caracterizam a escola.

Ao levar em consideração a escola como a única instituição demarcada, com a possibilidade da construção sistematizada do conhecimento pelo aluno, torna-se de fundamental importância a criação de algumas possibilidades e condições favoráveis, nas quais alunos e professores puderam refletir sobre sua prática e passaram a atuar num clima mais condizente com a realidade de uma escola. Isso se dá porque, quanto mais instrumentalizados se sentiam melhor acontecia o desenvolvimento das ações realizadas por esses sujeitos.

Assim, pode-se perceber que é sempre imprescindível rever alguns aspectos da realidade atual da escola, no sentido de propiciar condições favoráveis, que possibilitem o interesse de professores e alunos, para que constantemente pensem sobre essa realidade. Só dessa forma poderão conquistar o reconhecimento e

---

1 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional – UNIESF. Pedagogo formado pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com.

2 Especialista em Supervisão e Coordenação Pedagógica – FAPI. Psicopedagogia Institucional e Clínica- UNIESF. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA.

3 Graduando em Ciências Naturais – Biologia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

a valorização de suas ações, por parte de toda a comunidade escolar. Sabe-se que existe uma preocupação por parte de muitos estudiosos e pesquisadores em contribuir para um trabalho mais rico e significativo nas escolas. Mas, ao se fazer uma análise do atual contexto escolar, nota-se que ainda são muito perceptíveis no cotidiano da escola, as reclamações e insatisfações por parte dos professores em relação aos alunos e vice-versa.

Outra questão que tem se tornado objeto de discussão por pesquisadores no campo da educação, trata-se das implicações da relação professor-aluno nas práticas de avaliação no processo pedagógico e vice-versa. Sem dúvida, torna-se uma temática de grande relevância de natureza social, política, cultural e curricular, que requer uma reflexão profunda sobre os modos pelos quais professores, pais e a escola vislumbram o tipo de formação humana em uma dimensão qualitativa, e como essa formação implica na manifestação de valores e o caráter que assenta a vida social.

Nos dias de hoje, temos visto a relação professor-aluno como um sistema que parece ser permeado por animosidades e conflitos. Diante de tantos desconfortos pedagógicos, houve alguns impasses: Entender ou repreender? Orientar ou ignorar? Qual a melhor forma de orientar o trabalho pedagógico? Como avaliar o meu aluno? As realidades externas à escola devem ser levadas em consideração na organização do trabalho pedagógico? Em vista desse cenário, o texto propõe os seguintes objetivos: discutir as implicações do planejamento e da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e ainda, refletir sobre os valores, hábitos e posturas recorrentes da/na relação professor-aluno que podem implicar no processo de ensino-aprendizagem

Tendo em vista o alcance dos objetivos do texto, elaboramos as seguintes questões norteadoras, no intuito de compreendermos as questões teórico-epistemológicas que envolvem a questão da avaliação da aprendizagem e suas implicações nas relações professor-aluno no cenário pedagógico: Quais são as implicações do planejamento e da avaliação na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem? Quais valores, hábitos e posturas recorrentes da/na relação professor-aluno que podem implicar no processo de ensino-aprendizagem? O texto traz as contribuições de algumas bases teóricas, dentre elas: Freire (1996, 1997, 2005), Gadotti (1995), Hoffmann (1996, 2000), Libâneo (2005), Luckesi (2010), Vasconcellos (1994) entre outras.

## 2. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO

O planejamento e a avaliação da aprendizagem constituem elementos fundamentais do processo educativo, pois orientam a prática pedagógica e contribuem para a efetivação do ensino e da aprendizagem. No contexto escolar, ambos se apresentam como processos interdependentes, uma vez que o planejamento organiza as ações educativas e a avaliação permite acompanhar, analisar e redirecionar essas ações conforme as necessidades dos estudantes.

O planejamento educacional envolve a definição de objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e estratégias que serão desenvolvidos ao longo do processo de ensino. Mais do que uma atividade burocrática, planejar significa antecipar ações pedagógicas intencionais que favoreçam a construção do conhecimento, considerando o contexto social, cultural e educacional dos alunos. Dessa forma, o planejamento torna-se um instrumento de organização do trabalho docente e de promoção de aprendizagens significativas.

Por sua vez, a avaliação da aprendizagem ultrapassa a ideia tradicional de mensuração ou atribuição de notas. Atualmente, compreende-se a avaliação como um processo contínuo, diagnóstico e formativo, destinado a identificar avanços, dificuldades e potencialidades dos estudantes. Nesse sentido, avaliar implica produzir informações que auxiliem tanto o professor na revisão de suas práticas quanto o aluno no reconhecimento do próprio percurso de aprendizagem.

A relação entre planejamento e avaliação revela que o ato de ensinar exige acompanhamento constante e reflexão crítica. Enquanto o planejamento estabelece os caminhos pedagógicos, a avaliação fornece evidências sobre os resultados alcançados e indica possibilidades de reorganização das estratégias de ensino. Essa articulação fortalece práticas educativas mais inclusivas, participativas e orientadas para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Diante disso, discutir planejamento e avaliação da aprendizagem torna-se essencial para compreender como esses processos influenciam a qualidade da educação e contribuem para a construção de ambientes escolares que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e humano dos estudantes.

Nos últimos tempos, têm-se visto grandes mudanças no que tange às relações entre professores e alunos no contexto escolar. A falta de respeito e tolerância dentro das salas de aula são atitudes corriqueiras nas instituições educacionais nos dias de hoje. Por que as crianças e os jovens estão tão impacientes e inquietos? Por que eles não compreendem a importância de respeitar colegas e professores? Ontem, o aluno tirava nota boa e era elogiado. Ao tirar notas baixas, lhe era chamado a atenção para melhorar os seus rendimentos. Hoje,

se o aluno tira nova boa, ao professor, o incumbido à cobrança sistemática de melhor avaliar o aluno para estabilizar ou melhorar cada vez mais o índice. Ao aluno, caso rendimento for insatisfatório, a família cobra do professor. E aos pais? Como podemos descrever?

Os pais estão sabendo ensinar o que é respeito aos seus filhos? Eles se respeitam no dia a dia em casa? Sabem conversar entre si e com os filhos? Demonstram atenção, paciência e tolerância uns com os outros? Será que nós, professores, estamos preparados emocionalmente para essa nova geração? Será que temos inteligência emocional para fazermos a diferença nesse processo? Estamos sabendo dialogar com os nossos pares? Temos empatia com o que fazemos e com quem atuamos? Como estão nossos sentimentos e emoções?

Freire (2005, p. 91) nos alerta dizendo: “[...] diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

O mesmo mestre Freire (1996, p. 146) complementa fazendo-nos refletir que: “Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos, as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual”.

Sabe-se que hoje há inversão de valores nas famílias, e, obviamente, isso contribui para o caos vivenciado nas escolas, mas nós, professores, não podemos ficar de braços cruzados à espera de que tudo melhore, pois certamente não irá melhorar. Temos que nos preocupar, sem fazer o que é de responsabilidade de fato e de direito dos pais, com as crianças e jovens que nos são apresentados cotidianamente em nossas salas de aula e pensar que dentro em breve eles irão compor o novo cenário de famílias e sociedade.

Nesse sentido, precisamos internalizar e viver verdadeiramente o que nos disse Freire acerca do diálogo e da prática estritamente humana, ou seja, precisamos aprender e ensinar, por meio do diálogo, das emoções e dos sentimentos, a importância das relações interpessoais, garantindo a construção de diferentes saberes e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, é imprescindível destacar o que nos afirma Libâneo (2005, p. 76): A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessários estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Se o desejo docente é melhorar seu modo de ser e fazer numa intrínseca relação com o aprender e o conviver, é preciso compreender a ação docente como uma ação inacabada, num permanente ciclo de ação-reflexão-ação. Somente assim será possível promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, considerando a boa relação entre professor e aluno como essencial e intimamente ligada à avaliação numa perspectiva de acolhimento dialógico.

Sobre isso, Hoffmann (1996, p. 148) afirma que: “a avaliação enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão.

Infelizmente, a avaliação desenvolvida hoje na maioria das escolas ainda não chegou ao patamar definido acima, pois permanece fortemente arraigada a ideia de nota, de mensuração do conhecimento, fortalecendo com isso o aspecto quantitativo ao invés de auxiliar a aprendizagem, que é o verdadeiro e essencial significado da educação, ou seja, “A avaliação educacional serve como um mecanismo de diagnóstico da situação visando o avanço e o crescimento e possibilita ao aluno condições de emancipação humana” (Luckesi, 2010, p. 31).

Para compreensão do descrito, faz-se necessário diferenciar nota e avaliação: Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota, seja na forma de número, conceito ou menção, é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola - ou qualquer tipo de reprovação -, mas certamente haverá necessidade de continuar existindo avaliação para poder se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades (Vasconcellos, 1994, p. 43).

Considerando a diferenciação entre nota e avaliação descrita por Vasconcellos, fica claro que, no meio escolar, as formas ditas de avaliação utilizadas pelos professores distorcem o que realmente seja avaliação, pois, na prática, aquilo que expressam ser avaliação nada mais é do que verificação da aprendizagem. Mas, então, qual a diferença entre avaliação e verificação? Segundo Luckesi (2010, p. 75), verificar se configura pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação se encerra no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão de que tal objeto ou ato possui determinada configuração. A dinâmica do ato de verificar se encerra

com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas.

Ainda para o mesmo autor, o ato de avaliar significa: coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou a qualidade atribuída, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (Luckesi, 2010, p.76).

Constata-se, portanto, que a verificação da aprendizagem é uma ação que se completa com a coleta dos dados sem nenhum outro direcionamento, ela tem um fim quando se concebe um resultado, já a avaliação transcende ao mero ato de atribuir notas, uma vez que exige uma atitude docente frente aos resultados, pois é dinâmica e, por natureza, requer mudanças e um redirecionamento em busca de alcançar os seus objetivos.

Se considerarmos a avaliação da aprendizagem conforme define Luckesi (2010), todo o contexto escolar deve ser repensado, pois, inacreditavelmente, ainda existem, na sua maioria, professores que acham que são os “detentores do saber”, aqueles que transmitem seus conteúdos sem se preocupar em como seus alunos aprendem ou como não aprendem. Esses profissionais acreditam que, se ministrou o conteúdo, cumpriu sua tarefa, e o resultado negativo quanto às notas fica sendo reflexo apenas do desinteresse dos alunos que nada querem.

Diante da ilustração desse quadro, Luckesi (2010, p. 150) contrasta a situação: Avaliação é um instrumento que auxilia o professor a verificar os resultados que estão sendo obtidos, assim como fundamentar as decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos. Quando isso não acontece, ou seja, quando a avaliação é executada fora do processo de ensino e com objetivo, exclusivamente, de atribuição de notas e conceitos, pode-se dizer que os alunos inseridos nesse contexto muito provavelmente podem acabar fracassados no âmbito escolar. Se a avaliação não for diagnóstica, ela não terá como objetivos a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e não o auxiliará em seu crescimento.

Em se tratando de avaliação da aprendizagem, há que se considerar como apoio para o efetivo sucesso desse processo a relação entre professor e aluno. Existem pesquisas que reforçam essa afirmação ao explicitarem que a empatia e o bom relacionamento entre docentes e discentes são essenciais para que haja aprendizagem, ou seja, frutos satisfatórios quanto à forma de se fazer avaliação.

A nota deixa de ser o foco principal para dar espaço ao ato de aprender e incluir, pois “A avaliação da aprendizagem é um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo” (Luckesi, 2010, p. 172). A avaliação da aprendizagem é um ato afetivo, já que tem por função a tarefa contínua e permanente de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, e esse acompanhamento implica rigorosamente num elo afetivo entre docente e discente, uma vez que todos que fazem parte do processo são seres humanos e, como tal, são seres dotados de sentimentos.

Segundo Vasconcellos (2010), “Educar sem afeto é esculpir uma face sem olhos nem ouvidos, sem paladar e sem sensibilidades de tato... é uma educação que não propicia a preparação da pessoa para o mundo”. Gadotti (1995, p. 93) acrescenta dizendo que “Amor e amizade têm, pois, um valor educativo muito grande. Deles dependem, muitas vezes, o êxito ou fracasso escolar. O aluno se esforça por atrair a atenção, conquistar sua amizade”. Aluno é feliz e aprende melhor quando o professor olha para ele, conversa com ele, preocupa-se com a sua aprendizagem e o valoriza. A recíproca se torna verdadeira, e o processo de ensino-aprendizagem passa a ter resultados positivos na construção dos saberes, pois “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 2007, p. 23).

Sobre isso, Cunha (1991, p. 158) nos diz que recuperar no professor a qualidade da relação com o aluno é fundamental. É provável que a produção do conhecimento com o professor, sobre sua própria condição e realidade, nos auxilie a esclarecer os rumos da definição de uma nova ordem pedagógica. Cunha (1991, p. 158) reforça ainda que: A relação professor-aluno é de capital importância no processo pedagógico. Ideias como honestidade, coragem, compromisso, responsabilidade e tantas outras importantes na educação se passam no cotidiano da instituição escolar. E quanto mais o professor é próximo do aluno, mais influência ele tem sobre seu comportamento.

A ação educativa precisa ser muito mais que uma ação técnica e mecânica de ministrar conteúdos. É necessário ter paixão pelo que se faz, é preciso ter sentimentos e emoções, desejos e convicções; é preciso querer e saber gostar de gente, ou seja, é preciso compreender e internalizar as palavras de Freire (1996, p. 144) ao dizer: “Lido com gente, e não com coisas. E, porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer, entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal desse ou daquele aluno ou aluna”.

Analisando o que está posto até aqui, constata-se a importância e o valor da relação entre professor e aluno para a produtividade e construção de saberes,

num processo de encantamento indissociável com a avaliação da aprendizagem. “Quando se ensina não se pode deixar sua personalidade no vestuário, nem o espírito no escritório, nem sua afetividade em casa. Pelo contrário, esses fenômenos são elementos intrínsecos ao processo do trabalho” (Tardif; Lessard, 2007, p. 267, 268).

É mister destacar que o processo avaliativo “[...] é uma reflexão transformada em ação...” (Hoffmann, 2000, p. 17) que se constrói na relação do docente consigo mesmo e com o outro, tendo a convicção de ensinar e aprender, mediados pelo diálogo, pela gestão das emoções e por uma consciência pedagógica, humana, política e social.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o planejamento e a avaliação da aprendizagem são processos indissociáveis e fundamentais para o fortalecimento da relação entre professor e aluno. O planejamento possibilita ao docente organizar objetivos, metodologias e estratégias de ensino de forma intencional e contextualizada, enquanto a avaliação permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificando avanços, dificuldades e necessidades de intervenção pedagógica. Quando articulados, esses processos deixam de assumir caráter meramente técnico e passam a constituir instrumentos que favorecem uma prática educativa mais consciente, participativa e significativa.

Além disso, a relação professor–aluno é fortalecida quando a avaliação é compreendida como um processo contínuo, formativo e dialógico, capaz de promover o acompanhamento da aprendizagem sem se restringir à atribuição de resultados quantitativos. Nesse cenário, o professor atua como mediador do conhecimento e o aluno como sujeito ativo do próprio processo educativo. Dessa forma, investir em práticas de planejamento e avaliação integradas contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, reflexivos e comprometidos com a formação integral e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

No contexto do aluno, a avaliação implica em: deve levar o aluno a ter confiança no professor; o aluno deve entender que o professor também precisa estudar e está sujeito a erros e por último; o aluno deve sentir-se mais determinado a adquirir conhecimentos. Por fim, há o que se considerar de modo geral alguns aspectos marcantes da avaliação no contexto da relação professor-aluno: a avaliação deve questionar a relação ensino-aprendizagem; deve buscar identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades; deve ser feita de forma dialógica; deve ser um processo reflexivo, analisando todo o contexto histórico e social do aluno e Deve ajudar o aluno a superar suas dificuldades de aprendizagem.

**REFERÊNCIAS**

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática da construção da pré-escola à universidade**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHETTINI FILHO, Luiz. **Pedagogia da ternura**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1991.

# POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: DAS POLÍTICAS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO AOS EFEITOS MOBILIZADORES NO CHÃO DA ESCOLA

*Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>1</sup>*

*Radine Cardoso de Sousa<sup>2</sup>*

*Carlos José Aguiar Dutra<sup>3</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento do planejamento educacional no Brasil remonta ao início da década de 30, com a premissa de sua imprescindibilidade para a consolidação de ações almeçadas. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de flexibilidade, adaptação a estratégias possíveis, organização estatal e alinhamento com os interesses sociais. Este processo está intrinsecamente relacionado aos sistemas educacional, econômico, sociocultural e, sobretudo, político.

O ato de planejar é reconhecido como um processo vital e indispensável em todas as esferas da vida humana, visando conectar de forma íntima a intenção e a realização. Contudo, para que o planejamento alcance eficácia, é crucial que as intenções apresentem probabilidades de realização, seguindo alinhadas ao proposto.

No âmbito educacional, a organização se desdobra em diversas dimensões, desde o escopo nacional até os planos de aulas. Trata-se de um processo contínuo, organizado e indispensável, com o propósito de atender às necessidades individuais e coletivas da sociedade. Esse processo pode ser compreendido em uma abordagem macro, atuando em nível governamental

---

1 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional – UNIESF. Pedagogo formado pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com.

2 Especialista em Supervisão e Coordenação Pedagógica – FAPI. Psicopedagogia Institucional e Clínica- UNIESF. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA.

3 Graduando em Ciências Naturais – Biologia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

e vinculado diretamente às políticas públicas em esferas federal, estadual e municipal. Simultaneamente, assume uma perspectiva micro no nível escolar, onde preocupa-se tanto com o planejamento quanto com a avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Para alcançar seus objetivos, a escola deve e precisa planejar todas as ações dimensionadas na tríade: pedagógica, administrativa e social. O planejamento dessas dimensões envolve a organização escolar que resulta no Plano de Trabalho ou Proposta Pedagógica amparado pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96.

Em vista desse cenário, o texto propõe os seguintes objetivos: analisar os conceitos e as finalidades do planejamento educacional e suas implicações no ensino-aprendizagem; e ainda, entender os impactos do planejamento educacional e suas relações com a avaliação, o currículo e as políticas educacionais.

Tendo em vista o alcance dos objetivos do texto, elaboramos as seguintes questões norteadoras, no intuito de compreendermos as questões teórico-epistemológicas que envolvem o planejamento educacional e escolar e suas articulações com a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem: Como podemos definir o planejamento educacional e quais são as suas implicações na organização do trabalho pedagógico na escola? Quais são os impactos do planejamento educacional no que diz respeito ao currículo, a avaliação e as políticas educacionais deste cenário?

As discussões sobre o planejamento educacional e escolar, estão apoiadas em: Bordignon (2009), Gandhin (1998), Haydt (2011), Hoffmann (1993), Libâneo (1994), Luckesi (2003), Menegolla; Sant’ana (2003), Padilha (2003), Vasconcellos (2000), que fundamentam acerca das concepções, conceitos, discursos, tipos e funções do planejamento. Por meio destes autores, ainda temos a necessidade de realizar uma breve revisitação do apanhando político inerente ao planejamento da educação no país. As discussões ainda serão realçadas por meio de marcos legais oficiais como a LDBEN nº 9.9394 (Brasil, 1996), documento normativo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) na perspectiva de que o planejamento deve garantir que os alunos desenvolvam as aprendizagens essenciais, e as itinerâncias do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Autores como Bonamino; Sousa (2012), Horta Neto (2018), Pestana (2016) e Vieira; Ferenc; Deus (2016), neste texto, dialogam sobre as intencionalidades e propósitos das políticas de gestão e planejamento e avaliação do/nos sistemas de ensino. Goodson (2019) e Pacheco (2014) tecendo reflexões sobre o currículo e suas implicações na *práxis* educativa e os desafios para implementação da educação de qualidade demandadas pela gestão de planejamento dos sistemas.

Freire (1997) tece uma reflexão pautada na importância do ato de planejar com o caráter essencialmente político e importante para a vida de qualquer indivíduo. O autor coloca o planejamento como uma perspectiva crítica e emancipatória do professor, da escola, dos alunos e da comunidade e do próprio sistema de ensino, subsidiando o caráter transformador das ações que lhes são delineadas. Por isso, o planejamento educacional é sistemático, porque requer sensibilização dos atores envolvidos, desde que levem em consideração o contexto a dimensão histórico-cultural do professor, na *práxis* educativa e do aluno, no processo de ensino-aprendizagem.

Falando no caráter político do planejamento, Saviani (2007) e Bordignon (2009) propõem uma trilogia envolvendo o Sistema Nacional de Educação -SNE, Conselhos de Educação e Plano Nacional de Educação para organizar a educação brasileira. Nesse contexto, o PNE orienta a política educacional, fornecendo metas e estratégias, enquanto os Conselhos de Educação garantem o direito à educação, e o Sistema Nacional de Educação busca articular os entes federados na gestão dessa garantia. Em suma, o planejamento educacional no Brasil não apenas reflete uma busca de organização pedagógica, mas também é uma arena de poder e luta social. A seção a seguir tem por objetivo compreender a dimensão histórica e política do planejamento consoante da avaliação do processo educacional.

## **2. DIMENSÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DO PLANEJAMENTO**

A criação de um Sistema Nacional de Educação é um desafio complexo, pois exige conciliação entre interesses diversos e a busca pela autonomia dos entes federados. A compreensão dessas dinâmicas é essencial para uma abordagem crítica e eficaz do planejamento educacional no contexto das políticas públicas.

No que se refere ao planejamento no contexto escolar, questionamos: O que pretendemos alcançar? Em quanto tempo pretendemos alcançar? O que fazer e como fazer? Quais os recursos necessários? O que e como analisar a situação a fim de verificar se o que pretendo foi alcançado?

Vasconcellos (2000), corrobora que o ato planejar pressupõe a antecipação mental da ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal. Sendo a escola espaço privilegiado para discussões didático-pedagógicas. O ato de planejar é histórico, pois envolve toda uma realidade acerca dos condicionantes histórico-culturais dos agentes envolvidos no processo educacional.

Muitos professores não veem o planejamento como um aliado, e por isso não sentem necessidade da sua elaboração, sendo necessárias cobranças para que o mesmo seja realizado, e mesmo assim, não significa, que seja norteador

da ação pedagógica, pois há um certo descrédito e incoerência em relação as concepções explícitas no Projeto Político Pedagógico da escola. Por outro lado, concebem a elaboração do planejamento como um sistema que serve apenas para cumprir o plano burocrático do sistema. Porém, para que se atribua significado ao planejamento, é preciso sentir a necessidade de mudanças, que haja certo desconforto pelo quadro atual, levando o professor a sair da área de conforto, da estagnação, e ir em busca do sonho idealizado. Nesse aspecto, Vasconcellos (2000) argumenta que o planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança.

A educação, no sentido escolar, tem organizado ao longo do percurso de sua história processos de ensino-aprendizagem que não implicam somente em questões metodológicas, mas em princípios que orientam a prática educativa, os quais estão sempre baseados em princípios filosóficos e concepções de vida. Segundo Saviani (2007, p. 13), “todo sistema de educação está baseado numa concepção do homem e do mundo. São os aspectos filosóficos que dão à educação seu sentido e seus fins”.

Se cada instituição social possui sua função própria dentro da sociedade, embora não esteja restrita a realizar apenas o que está no seu plano particular; com a escola não poderia ser diferente. Com o aumento do conhecimento produzido ao longa da história da humanidade e apreendido pelas sociedades, tornou-se necessária a sistematização desses saberes e a criação de estratégias pelas quais eles pudessem ser transmitidos a cada geração.

É essencial questionar até que ponto o profissional docente deve reproduzir a educação sistemática que lhe é imposta e a partir de qual momento é preciso colocar em prática a consciência de que o ensino formal pode ser um instrumento para que se encaminhe um processo de transformação da sociedade. Neste momento, podemos nos questionar: de que maneira o processo de planejar a prática pedagógica contribui para que seja possível fazer com que os alunos possam criar e expandir o pensamento crítico? Portanto, pensando na resposta para essa indagação, é presumível que um dos instrumentos que podem contribuir para a construção dessa criticidade é o planejamento da prática docente.

Assim, ao começar o seu planejamento, o professor pode partir de algumas reflexões para desenvolver seus planos, como afirma Freire (1997), tais como: “para quem estou planejando?”, “o que pretendo desenvolver em meus alunos?”, “quero chegar onde?”, “como farei isso?”, “quanto tempo levarei?”. Uma vez respondida a estas perguntas, o professor poderá montar seus planos escolares. Freire (1997), colabora mostrando que o professor tem a necessidade de compreender que ele não é um transmissor do conhecimento, mas um mediador do saber, portanto, ao planejar as aulas, o professor deve levar em

consideração alguns fatores motrizes de uma aprendizagem significativa, como considerar os saberes dos educandos, pois o que eles sabem pode servir como ponto de partida para contextualizar a aula com a realidade deles.

Ao planejar as aulas, e uma vez sabido da necessidade de se formar sujeitos críticos, pensantes e atuante na sociedade, as aulas precisam possuir um caráter diferenciado, com práticas pedagógicas variadas, afinal, a escola como conhecemos hoje se tornou uma espécie de empresa falida ao qual seus maiores e únicos clientes não querem mais comprar o que vendemos, o conhecimento.

É preciso destacar que o planejamento não se restringe somente ao professor presente na sala de aula, mas é uma ação que permeia toda a comunidade escolar e se associa às imposições sociais e à todas as experiências trazidas pelos alunos. Por isso, é certo dizer que o trabalho docente é sistemático e tem sempre o objetivo de fazer com que os alunos tenham êxito na aprendizagem.

O professor pode planejar sua aula de forma individual. Contudo, é crucial seguir algumas diretrizes impostas pela direção da escola e pelas secretarias de educação, para que não fuja demasiadamente do que já foi planejado para a escola como um todo, assim dificultando a autonomia docente na hora de executar seu plano de aula. Então, com o intuito de compreender mais sobre o planejamento e sua importância, precisamos, ainda, saber que há modalidades e níveis de planos: plano de aula, plano de ensino, plano de escola e currículo.

O plano de ensino ou plano de curso, que equivale a forma corpórea do planejamento de ensino, tendo em vista que o planejamento é um processo mental. Dessa forma, esse plano corresponde a um programa sistematizado das unidades didáticas, nas quais o professor prevê as atividades discentes e docentes que serão efetuadas durante um ano ou semestre. Portanto, ao elaborar um plano de ensino, deve ser levado em consideração alguns elementos que devem fazer parte de sua composição, como: justificativa da disciplina; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. Além do mais, as anotações acerca de seu planejamento, devem ser simples, claras e precisas, afirma (Haydt, 2011). A partir do exposto, destacamos que o plano deve ser um *script* daquilo que verdadeiramente será desenvolvido, ainda que os condicionantes internos e externos favorecem a flexibilidade da ação.

Do mesmo modo que o plano de ensino, na intenção de elaborar um roteiro que possa orientar o professor durante um semestre ou um ano. Trata-se de um plano pautado na dimensão pluricultural dos sujeitos da sala de aula, levando em consideração dos Projetos Pedagógicos das instituições de ensino, contemplando unidades temáticas, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, recursos e bibliografia necessária para a produção do conhecimento. É necessário que esse plano possa orientá-lo no seu trabalho docente diário.

Diferentemente do plano do ensino, o plano de aula é mais detalhado e preciso, o professor especifica os procedimentos que devem ser executados, o conteúdo a ser trabalhado, os recursos que serão usados, como vai ser a melhor forma de avaliação e os objetivos imediatos que devem ser alcançados. O plano de aula é àquele utilizado pelos professores de forma diária, considerando a especificidade e descrição do projeto pedagógico e ao PPP da escola. O plano de aula tem os mesmos elementos estruturais do plano de curso, só que de forma mais curta e específica. Deve sempre levar em consideração a clientela que ele atenderá no dia específico da aula.

No tocante ao plano de escola que é constituído por um documento que expressa direcionamentos mais globais, tanto relaciona a escola com o sistema escolar geral, quanto liga o projeto pedagógico com os planos de ensino. Neste registro, contém o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e a função social desta, além das metas que deverão ser alcançadas dentro de um determinado período. Dessa forma, é possível afirmar que “para que a escola tenha um plano escolar é preciso que ela defina suas finalidades e objetivos, estabeleça um rumo, um horizonte de trabalho.” (Gandhin, 1998).

O professor conceber o plano da escola de forma autêntica é muito significativo para sua prática docente enquanto ser político na vida de seus alunos, entender a sua importância contribui para manter a harmonia dentro da escola. Ele tem a necessidade de conhecer quais os objetivos que a escola busca alcançar e de qual maneira, ou seja, com quais métodos. Para isso, é importante que tenha conhecimento sobre o já citado Projeto Político Pedagógico, pois é este que regulamenta e dá sentido a tudo que é realizado por todas as pessoas que constituem a instituição. O PPP é um documento referencial para as ações pedagógicas, além disso “configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação” (Luckesi, 1994, p.27).

### **3. PLANEJAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR**

No planejamento educacional, é preciso considerar o currículo escolar, palavra que vem do latim – *curriculum* – e significa percurso; caminho, em linhas gerais, é a distribuição dos conteúdos a serem estudados e as atividades a serem executadas pelos estudantes em seu percurso pelo ensino fundamental. Trata-se da trajetória estudantil de todo aluno, incluindo as matérias que serão ensinadas a cada período letivo, os tópicos que serão abordados em cada matéria e também a aptidão que o estudante deve reger ao final de cada etapa. “Tradicionalmente currículo significou uma relação de matérias ou disciplinas, com um corpo de conhecimentos organizados sequencialmente em termos lógicos”. (Padilha, 2003, p. 51).

Não podemos deixar de esclarecer que o campo político no processo de construção curricular dos sistemas de ensino é um ponto-chave e por demais relevante, discutido por Goodson (2019). Segundo o autor, o modo como refratam as políticas no desenvolvimento curricular, implicam na formação em serviço e no desenvolvimento profissional docente; no sentido de que não apenas incorporam e adequam o que vem de cima, mas também refletem e produzem outras lógicas, que burlam o sistema e tecem outros tantos modos de ensinar, aprender e operacionalizar os processos que subsidiam o trabalho docente.

Nesse sentido, esses profissionais praticam uma reflexividade crítica e transformadora de sua realidade, em função do que julgam necessários e pertinentes aprender, conhecer, saber e fazer e que, de fato, atendam as demandas e as necessidades do seu meio, do público que faz parte do contexto e das próprias condições sociopolíticas, econômicas e culturais do qual os(as) professores(as) fazem parte e o seu alunado também.

Mediante o exposto, convém, antes de tudo, refletir como vem sendo pensada, materializada e compartilhada a ideia de currículo, o qual se entremeia de formas atravessadas nas políticas educacionais, especialmente nas voltadas para as avaliações externas, como as preconizadas pelo Saeb. Segundo Pacheco (2014, p. 67), “[...] o currículo nacional tem-se centrado na sua estruturação em torno de competências básicas e de resultados de aprendizagem, ou metas, na continuidade de aplicação à escola da cultura de prestação de contas”. É como se tratasse a educação por um viés mercadológico e pautado por um saber-fazer, que distancia as possibilidades de aprendizagem e formação qualitativa dos sujeitos pelo currículo e avaliação.

Vemos que o currículo é um documento de orientação para todo o corpo docente de uma instituição, em especial, para o professor. Faz-se necessário que este documento seja planejado de acordo com a realidade dos educandos e da escola, propiciando diversidade de conteúdos, além do mais, é de suma importância que o mesmo esteja de acordo com o Projeto Político Pedagógico. Todos aqueles que direta ou indiretamente estão ligados à dinâmica do processo educativo de determinada escola deve participar da elaboração do currículo escolar, porém os objetivos finais cabem ao diretor, supervisor pedagógico, orientador educacional e professores defini-los. Portanto, a definição do currículo como construção cultural requer vivência e sensibilidade por parte do sistema federal, estadual, municipal ou privado.

Para uma melhor compreensão do planejamento da ação didática se faz necessário a distinção do mesmo e o conceito de plano, já que divergem quanto ao significado. Dessa forma, o planejamento é um processo mental que compreende o ato de analisar, refletir e prever, em contrapartida, o plano é o

resultado do processo mental de planejar, ou seja, um esboço dos seguimentos obtidos no processo.

Embora os educadores constatem a importância do ato de planejar, ainda ocorre uma resistência por parte deles. De acordo com Menegolla; Sant'ana (2003) uma possível explicação para essa luta é que os educadores concebem o planejamento como um mecanismo de padronização e uma maneira de controlar seu trabalho, fazendo alusão a prática pedagógica era tecnicista e tudo era organizado e preestabelecido.

Nesse ínterim, ao se deparar com a premência do planejamento, muitos professores se perguntam “o que ensinar?” e, dessa forma, sabendo que o mais importante é promover o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, envolvendo as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora, não se deve levar em consideração a quantidade de conteúdo, mas a qualidade do mesmo, porém, são os objetivos traçados anteriormente que devem direcionar a escolha destes.

Outro aspecto presente em um bom plano é ele ser flexível, isto é, caso necessário, seja viável fazer possíveis reajustamentos para melhor aplicação sem infringir sua unidade e continuidade.

Haydt (2011) assevera mais uma vez afirmando que o planejamento orienta a prática docente e que há também alguns princípios norteadores que conduzem ao próprio ato de planejar, um deles é a flexibilidade, que diz respeito à disponibilidade de avaliar, corrigir e realizar um replanejamento de percurso; outro aspecto importante é o participativo, que consiste na mobilização e articulação de toda comunidade escolar, visando construir ideias e práticas. A coerência também é um traço significativo no planejamento, pois a mesma estabelece concordância entre os elementos do plano (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação). Ousadia e objetividade são princípios que, conjuntamente, compõe um bom planejamento, logo que faz menção a pensar em práticas que possam sair do papel e se concretizarem.

Outro aspecto do planejamento é a escolha da metodologia do ensino, que é a aplicação de vários métodos diferentes para se atingir um determinado fim, o professor busca esses recursos para organizar as atividades de ensino e, assim, atingir os objetivos em relação a cada conteúdo em específico. O conceito mais simples de método é ele ser o caminho para alcançar o objetivo. “O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, condições externas e procedimentos”, conforme pondera (Libâneo, 1994, p 150). Não existe um único método de ensino, porém, como mencionado anteriormente, é a peculiaridade do conteúdo que define esses métodos. A metodologia tem um papel fundamental no processo de aprimoramento da autonomia dos alunos, assim exigindo que o professor disponha de oportunos métodos para a realização de sua prática.

#### **4. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR VERSUS PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO**

Também podemos falar sobre a definição de conteúdo, que de acordo com o documento da BNCC (Brasil, 2017), planejar o itinerário pedagógico requer garantir que os alunos desenvolvam as aprendizagens essenciais, cuja relevância para a aprendizagem é enorme. Conhecendo a importância, atualmente, visa-se a qualidade e não somente a quantidade, não se faz mais necessário dar ao aluno um grande volume de informação, pois mais significativo é a escola promover o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, incluindo as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora.

Brasil (2017) define os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser trabalhados em cada segmento escolar. Na Educação Infantil, por exemplo, o planejamento da escola e dos professores devem contemplar os direitos e objetivos da aprendizagem, considerando a dinâmica e natureza histórico-cultural de crianças pequenas e bem pequenas.

No ensino fundamental, o planejamento deve contemplar as cinco áreas do conhecimento: Linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Nessas áreas do conhecimento, o trabalho pedagógico deve contemplar a valorização cultural, da comunicação ampla, do incentivo ao pensamento científico entre os estudantes, do autoconhecimento e do acesso plural à tecnologia entre outros aspectos.

No ensino médio, trazemos os apontamentos de Brasil (2017) definindo competências específicas para cada área do conhecimento. No documento da BNCC, o plano curricular da escola, deve contribuir a mediação da proposta pedagógica da escola nas respectivas disciplinas onde o conhecimento é produzido: língua portuguesa, matemática, história do Brasil e do mundo, arte, educação física, sociologia e filosofia, além da língua inglesa. Um ponto importante que precisamos citar, por exemplo, na área de Linguagens e suas Tecnologias, o foco deve ser na ampliação da autonomia e do protagonismo.

Trata-se de um documento planejado, que pauta o discurso para a construção do curricular. Para que isso aconteça, é importante que as escolas realizem uma análise cuidadosa da BNCC, para entender os objetivos e as competências que devem ser trabalhadas afim de que as habilidades serem manifestadas. O planejamento escolar na BNCC deve levar em consideração as especificidades de cada escola e de cada turma.

O conteúdo tem uma ligação direta com objetivos, pois, segundo Saviani (2007), são estes que devem direcioná-los, para assim conteúdos deixar de serem fins em si mesmos para tornarem-se meios para alcançar a concretização dos fins visados pelo processo de aprendizagem. A escolha do conteúdo passa por

duas etapas: seleção e organização; e a estrutura da matéria de ensino é um dos critérios para a organização deste. Esses conteúdos devem levar a consideração histórica, política, ideológica e filosófica da escola, professores e alunos, para que a sua realidade seja trabalhada, ressignificada e valorizada.

No que concerne a avaliação da aprendizagem, temos visto que ela é produto histórico desde a educação do Período Colonial, em 1549. Embora seja corriqueiro a avaliação ser concebida apenas como uma forma de medir quantitativamente as informações dominadas pelo aluno e assumir um papel de seleção que gera a competição, o real sentido desta no processo de ensino-aprendizagem se diverge quanto a primeira concepção. O papel da avaliação deve ser verificar em qual proporção os alunos estão atingindo os objetivos, ou seja, o que eles conseguiram aprender e o que o professor conseguiu ensinar.

Em relação às avaliações em larga escala, como as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elas geram profundos impactos e implicações no ser e fazer-se professor(a). Assim, este/a vai influenciando as relações interpessoais estabelecidas no meio profissional e sociocultural, fruto de acontecimentos do cotidiano, e se deixando influenciar por elas, as quais permitem constituir a sua subjetividade. Além disso, há transformações que vão se consolidando na experiência desses sujeitos, refletindo na formação, no aprendizado e em outras reflexões importantes para a educação, o currículo, o sentido e o significado da avaliação e suas contribuições para a instituição escolar, os processos de ensino e de aprendizagem e a comunidade, entre outros.

O que temos visto nos dias de hoje, são de gestão da avaliação centradas para a realização das avaliações externas em larga escala, como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, das escolas públicas, voltadas para as turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, além das turmas de 3º ano do Ensino Médio; e as avaliações de fluência que tem por objetivo diagnosticar e intervir no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e também do cálculo, afirma (Pestana, 2016).

Reiteramos que existem outras avaliações em larga escala às quais estão centradas no Pano Nacional de Educação com vista a melhoria da qualidade dos processos educativos, estão na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil (Ensino Fundamental, censitária); Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); Provinha Brasil; Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (certificação e seleção); e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), aponta (Pestana, 2016).

Existem outros problemas que acabam perpassando as lógicas instituídas dessas políticas de avaliação e currículo preconizadas pelo Saeb. “Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores

concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 383). Outro ponto crucial a destacar é que “[...] existem problemas mais profundos, os quais não são abarcados por tais políticas, como a ausência de políticas sociais que se responsabilizem por muitos dos problemas que os professores estão enfrentando no cotidiano” (Vieira; Ferenc; Deus, 2016, p. 158).

E os resultados disso podem se reverberar em uma formação técnica e aligeirada de alunos(as) e professores(as) assolados pelo exacerbamento do currículo em um amontoado de conteúdos que nem sempre pode significar aprendizagens e conhecimentos. Desse modo, Horta Neto (2018) destaca que essa política de avaliação acaba por reforçar a avassaladora onda na continuidade de um projeto neoliberal, o qual focaliza os *rankings* das escolas, a intensificação e a produtividade do trabalho docente e os impactos envolvendo as crianças e suas famílias nesse processo de treinamento, preparação e aplicação das provas, como é o caso da Prova Brasil, por exemplo.

As cobranças do sistema são várias! Os professores, participam de formações em serviço com o objetivo de se prepararem para os diferentes momentos avaliativos, mas ao contrário do que se pensa, nos deparamos com sistemas com inúmeras defasagens, o que nos leva a pensar em práticas discursivas pregoadas em discursos, porque há uma outra realidade bastante visível neste cenário que não é colocada em cheque: a desvalorização do professor, falta de merenda escolar, investimentos maiores em formação continuada, maior injeção de recursos para estrutura das escolas, diversificação curricular, carência afetiva e desestrutura familiar no acompanhamento e apoio educativo aos filhos, entre outras.

Os reflexos dessas políticas de avaliação externa no processo de constituição do ser professor(a) a propósito da tessitura de suas subjetividades se reverbera muito no plano emocional e na qualidade do trabalho realizado, repercutindo, sobremaneira, nos modos de aprender e ensinar. Em vista disso, o que acontece é um processo de responsabilização de professores(as) e gestores(as) escolares em relação aos resultados de aprendizagem ou os que se refletem nos indicadores das avaliações externas, que, de algum modo, acabam sendo culpados(as) quando não obtêm resultados satisfatórios.

Libâneo (1994), assim como Luckesi (2003), defendem que a gestão da avaliação dos sistemas de ensino e a avaliação da aprendizagem realizada no chão da escola, deve ser um ato amoroso, integrador e inclusivo. A avaliação da aprendizagem escolar, deve contemplar os marcos referenciais oficiais da instituição de ensino: a Proposta Pedagógica e o Projeto Político Pedagógico. A avaliação na prática escolar possui modalidades e funções básicas, e deve

em todos os momentos, considerar a dimensão histórico-cultural do aluno e o contexto pelo qual a aprendizagem vai se constituindo, sejam elas: diagnóstica, formativa e somativa.

Segundo Luckesi (2003), a avaliação diagnóstica (analítica), desenvolvida no início do o período letivo, permite conhecer a realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem vai acontecer. Seu ponto de partida para todo trabalho a ser desenvolvido durante o ano pelo educador. O objetivo da função diagnóstica é verificar o conhecimento prévio de cada aluno, tendo como finalidade de constata os pré-requisitos necessários de conhecimento ou habilidades imprescindíveis de que os estudantes possuem para o preparo de uma nova etapa de aprendizagem.

Luckesi (2003), enfatiza a avaliação formativa com a função de controle. Tem caráter processual. É contínua, cumulativa, abrangente e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos nas diferentes atividades individuais ou coletivas. A avaliação formativa também é chamada de mediadora. Para Hoffmann (1993) é mediadora no sentido de o professor observar o aluno, para compreender e elaborar suas estratégias de aprendizagem. A partir deste princípio, ele pode tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo.

Por fim, a avaliação somativa, que tem função classificatória. Luckesi (2003) assegura que esse tipo de avaliação é quantificadora/ quantitativa; tem seus conceitos Expressos em notas (atribuir nota) e por fim, o caráter classificatório como produto do processo. A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa é mediadora, porque parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação.

De modo geral, a avaliação na prática escolar, serve como instrumento de orientação para o planejamento. Deve permitir que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento. A avaliação não consiste em apenas incumbir nota. Nesse sentido a avaliação é instrumento tanto para ajudar no progresso do aluno quanto para aprimorar a prática docente do professor.

Conclui-se, que para promover a equidade e qualidade em todo o país, é essencial reconhecer a necessidade de planejar e avaliar a educação que foi e está sendo desenvolvida nos seus sistemas: federal, estadual, e municipal, de maneira

dinâmica, respeitando as peculiaridades locais e sociais. Precisamos minimizar os discursos ideológicos e firmarmos em atitudes verdadeiras e práticas que visam atender as necessidades educacionais de modo geral.

Sobre a dimensão do planejamento na escola, podemos sintetizar que:

- O professor deve planejar continuamente para construir um espaço da sala de aula mais dialógico e orientado; cujos objetivos possam ser atingidos ao longo do processo educativo.
- A relação professor-aluno deve ser coerente, de cooperação e ser um ato amoroso.
- A melhoria da qualidade do ensino e da educação contribui diretamente para a construção da cidadania, um direito fundamental para todos os estudantes.
- A organização das ações escolares por meio de um planejamento bem elaborado reflete a qualidade do ensino, pois uma educação voltada para o desenvolvimento pleno, integral e competente da cidadania é um direito universal.
- O conceito de avaliação ainda está se solidificando como meio de emancipação do aluno, como cidadão, sujeito de aprendizagem integral, contudo, detectamos que na prática, embora a legislação já seja regida por transformações, ainda observamos a utilização de uma pedagogia e avaliação voltada aos exames, testes e provas, apenas no sentido de medir e classificar indivíduos, não se importando com o processo de ensino-aprendizagem destes, apenas com resultados para aferição de prêmios.

O planejamento e a avaliação são partes de um todo maior, chamado processo de ensino-aprendizagem, portanto, requerem cuidados e zelo na idealização e execução de seu ideário filosófico-político, desde o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. São vistos como partes interdependentes que se correlacionam em busca da execução de um fim, ou seja, direcionados para o que se deseja que o aluno aprenda e em que se deseja que ele se transforme na sociedade em que está inserido.

Chegamos à conclusão também de que o professor deve dar diretividade em seu planejamento e realizar um comparativo entre que resultado pretende ter e o que está obtendo do corpo discente, de forma constante, auto avaliando-se. Bem como, inferimos que o professor deve analisar de que modo lida com o conhecimento: se como mero repetidor ou se transformador do conhecimento.

**REFERÊNCIA**

- BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- HORTA NETO, J. L. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3990>. Acesso em: 15 jun. 2026.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? currículo, área, aula**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 159 p.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003 – (Guia da Escola Cidadã, v. 7).
- PACHECO, J.A. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.3, p.377-390, 2014.
- PESTANA, Maria Inês. **Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 69-82, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/>.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

# O IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Elisângela Cabral Portal de Souza<sup>1</sup>*

*Sandra Karina M. do Vale<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente a educação contemporânea se depara com a urgente necessidade de transcender a mera transmissão de conteúdo para focar na formação integral do indivíduo. Em um mundo em constante transformação, caracterizado por rápidas mudanças tecnológicas, sociais e econômicas, a capacidade de adaptabilidade, resiliência, colaboração e empatia tornou-se tão necessário quanto o domínio de conhecimentos específicos. Nesse contexto, as competências socioemocionais emergem como habilidades indispensáveis para o sucesso pessoal, acadêmico e profissional, capacitando os indivíduos a compreender e gerenciar suas emoções, a estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, a tomar decisões responsáveis e a lidar de forma eficaz com os desafios da vida. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, reconhece explicitamente a importância dessas competências, integrando-as como eixos fundamentais no currículo da educação básica, o que reflete uma tendência atual na educação.

No cenário da educação básica, a implementação de abordagens pedagógicas que fomentem o desenvolvimento dessas competências é fundamental. As metodologias tradicionais, com sua ênfase na memorização, na passividade do aluno e na centralidade do professor como único detentor do saber, frequentemente se mostram insuficientes. Nesse vácuo pedagógico, as metodologias ativas ganham relevância. Elas representam uma ruptura com o modelo convencional, ao propor um processo de ensino-aprendizagem

---

1 Licenciatura em Pedagogia. Instituição: Universidade Estadual Vale do Acaraú. Curso: Licenciatura em Filosofia: Centro Universitário ETEP. Pós graduação: Educação Especial. Faculdade de Vitória.

2 Professora Dra. da Universidade Federal do Pará.

centrado no aluno, onde a ação, a investigação, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento são os alicerces de uma educação crítica-reflexiva. Abordagens como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a gamificação e a sala de aula invertida incentivam o protagonismo estudantil, o pensamento crítico e o desenvolvimento de um vasto leque de competências socioemocionais, em um artigo que se propõe a analisar o impacto das metodologias ativas no desenvolvimento de competências socioemocionais na educação básica.

A educação problematizadora ou libertadora, tantas vezes apresentadas por Paulo Freire é o contraponto direto à educação bancária e se alinha perfeitamente com a urgência da formação integral e das metodologias ativas, ele defendia uma educação que não se limitasse à dimensão cognitiva, mas que buscasse a emancipação humana. Para ele, educar é “humanizar”. Essa humanização passa pela capacidade de os indivíduos se reconhecerem como sujeitos históricos e sociais, capazes de refletir criticamente sobre sua realidade e transformá-la. Isso envolve diretamente o que hoje é conhecido como autoconsciência, responsabilidade e capacidade de ação.

A “Pedagogia do Oprimido” é um convite à reflexão sobre a própria condição e ao desenvolvimento da consciência social, que são bases para a empatia e a colaboração. A adaptabilidade e resiliência, mencionadas em seu texto, são frutos dessa capacidade freireana de ler o mundo e agir sobre ele. A crítica de Freire à “mera transmissão de conteúdo” é vital nesse cenário tradicional em que a educação se encontra. Ele defende uma educação que retrate a realidade concreta dos educandos, de seus problemas e de suas curiosidades, anseios e desejos.

O conhecimento não é algo a ser “dado”, mas a ser construído coletivamente através do diálogo e da “práxis” (ação-reflexão-ação). Essa ideia de ação, investigação e resolução de problemas como alicerces de uma educação crítica-reflexiva é a essência do que Freire propunha. As metodologias ativas, como ABP e Aprendizagem Baseada em Projetos, são ferramentas que operacionalizam essa práxis freireana em sala de aula, convidando o aluno a ser um pesquisador de sua própria realidade.

Quando seu texto fala que as metodologias ativas representam uma ruptura com o modelo convencional, ao propor um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, onde a ação, a investigação, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento são os alicerces, está ecoando diretamente a essência da “Pedagogia da Autonomia” (1996). Freire insistia que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O professor, nesse cenário, é um mediador, um facilitador, que

desafia, instiga e apoia o aluno em sua jornada de descoberta, e não um mero transmissor. O protagonismo estudantil, a autonomia e o pensamento crítico são, para Freire, condições para a libertação do indivíduo.

O que Paulo Freire expressa em suas obras, não é apenas a essência de uma tendência educacional contemporânea, mas a concretização de uma pedagogia humanizadora e transformadora que ele defendeu por toda a sua vida. A educação proposta nesse artigo, baseada em metodologias ativas e focada em competências socioemocionais, é a materialização de sua luta por uma educação que forme sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir positivamente no mundo.

Um cenário propício à exploração das abordagens pedagógicas capazes de criar ambientes propícios para o cultivo da autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Através de uma revisão de literatura, se buscará evidenciar os mecanismos pelos quais a prática das metodologias ativas contribui significativamente para uma formação mais completa e alinhada às demandas do século XXI, preparando os alunos não apenas para o conteúdo programático, mas para os desafios da vida em sociedade. O artigo será estruturado em duas seções de desenvolvimento principais, seguidas pelas considerações finais e referências bibliográficas.

## **2. METODOLOGIAS ATIVAS: O FOMENTO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL E DO PENSAMENTO CRÍTICO COMO ALICERCES SOCIOEMOCIONAIS**

A transição de um modelo de ensino tradicional para um que incorpora as metodologias ativas representa uma mudança fundamental no papel do aluno: de receptor passivo para agente ativo de seu próprio aprendizado. Essa transformação é a chave para o desenvolvimento de diversas competências socioemocionais, sendo o protagonismo estudantil o ponto de partida. Quando os alunos são engajados em atividades que exigem investigação, tomada de decisão e resolução de problemas – características marcantes da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) – eles são impulsionados a assumir a responsabilidade por seu processo de aprendizagem.

Bacich e Moran (2018) destacam que, nessas abordagens, o estudante se torna o centro, e isso estimula a autonomia, a iniciativa e a autoconfiança. O aluno, ao invés de apenas receber informações, precisa buscar, selecionar, analisar e aplicar o conhecimento, o que fortalece sua capacidade de aprender a aprender e de se tornar um aprendiz autônomo e contínuo. Esse envolvimento

ativo gera um senso de propósito e pertencimento, elementos essenciais para a motivação e o engajamento na jornada educacional.

Nesse contexto, Paulo Freire, em suas obras, “Pedagogia do Oprimido” (1970) e “Pedagogia da Autonomia” (1996), critica veementemente a “educação bancária”. Ele descreve a educação bancária como um processo onde o professor “deposita” conhecimentos nos alunos, vistos como recipientes vazios e passivos. Nessa perspectiva, o aluno apenas recebe, memoriza e repete, sem um engajamento crítico ou autêntico com o saber. Essa abordagem, para Freire, desumaniza tanto o educador quanto o educando, impedindo o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e da capacidade de transformar a realidade, ao descrever a transição para um modelo que incorpora metodologias ativas, reflete exatamente o que Freire propunha como “educação problematizadora” ou “libertadora”.

Freire argumenta que o verdadeiro aprendizado ocorre quando o educando é sujeito, e não objeto, do processo de conhecimento. Ele não deve ser um mero espectador, mas um participante ativo na construção de seu próprio saber. A “Pedagogia da Autonomia” (1996) defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua produção ou construção. Isso ressoa diretamente com o protagonismo estudantil que as metodologias ativas buscam. Para Freire, o aluno precisa ter voz, questionar, refletir e agir sobre o mundo.

Já a educação problematizadora de Freire, que se baseia no diálogo e na reflexão crítica sobre a realidade dos educandos, o professor, em vez de “depositar” conteúdo, propõe “temas geradores” ou “problemas” extraídos da vivência dos alunos. Isso estimula a investigação, a análise crítica e a busca por soluções, características da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Para Freire, o conhecimento autêntico não é dado, mas construído na “práxis”, que é a unidade indissociável de ação e reflexão. Ao se engajarem em atividades que exigem tomada de decisão e resolução de problemas, os alunos estão vivenciando essa práxis.

A “Pedagogia da Autonomia” (1996), é um marco nesse sentido. Freire argumenta que a autonomia não é algo que o professor “dá” ao aluno, mas que é construída no exercício da liberdade, da decisão e da responsabilidade. O professor deve respeitar a autonomia do estudante, criando espaços para que ele exercite sua curiosidade e sua capacidade de intervir na realidade. O fato de as metodologias ativas colocarem o estudante no centro, estimulando sua autonomia e iniciativa, é um eco direto da proposta freireana de uma educação que emancipa e liberta, ao invés de oprimir e domesticar. A autoconfiança surge dessa vivência de ser capaz, de produzir e de influenciar o próprio aprendizado.

Para Freire, a curiosidade é o motor do conhecimento. Quando o aluno é impulsionado a buscar e aplicar o conhecimento, ele desenvolve a capacidade de “aprender a aprender”, que é uma competência fundamental. O envolvimento ativo gera um senso de propósito e pertencimento, elementos essenciais para a motivação e o engajamento. Freire defendia uma educação que fizesse sentido para o educando, que partisse de sua realidade e o impulsionasse à transformação. Um aluno engajado e motivado é aquele que se sente parte do processo e vê relevância no que aprende.

Esse pensamento freiriano fornece o alicerce filosófico e pedagógico para as metodologias ativas, defendendo a educação dialógica, problematizadora e libertadora, que valoriza o sujeito aprendiz e sua capacidade de atuar criticamente sobre o mundo, é a alma do que hoje se entende por metodologias ativas no desenvolvimento de competências socioemocionais. Ele não apenas conceituou a passividade da educação tradicional (educação bancária) mas também apresentou o caminho para uma prática educativa que empodera o aluno. Esse exercício contínuo e histórico da autonomia, inerente às metodologias ativas, contribui diretamente para o desenvolvimento da autogestão. Os alunos aprendem a organizar seu tempo, a definir prioridades, a monitorar seu progresso e a buscar soluções para os desafios que surgem.

Esse processo de autorregulação é necessário para a formação de indivíduos resilientes e capazes de lidar com a complexidade. A necessidade de analisar informações, formular argumentos e justificar suas escolhas, elementos centrais do pensamento crítico, são constantemente exercitados. Zabala e Arnau (2010) enfatizam que as competências são desenvolvidas na ação, na mobilização de conhecimentos e na interação com o contexto. Assim, ao serem desafiados a pensar criticamente sobre problemas reais ou situações hipotéticas, os alunos aprimoram sua capacidade de análise, síntese e avaliação, competências essenciais para a tomada de decisão responsável.

A liberdade para explorar, errar e aprender com os erros em um ambiente seguro e de apoio também fortalece a resiliência e a persistência, características reais para o enfrentamento dos desafios da vida. A capacidade de formular perguntas pertinentes, de ir além do óbvio e de questionar o senso comum é um produto direto desse ambiente que valoriza a investigação e a reflexão, preparando o estudante para ser um cidadão mais consciente e participativo.

Essa educação contemporânea tem testemunhado uma mudança curricular, movendo-se de um modelo tradicional, que frequentemente restringe o aluno a um papel de receptor passivo, para um que incorpora as metodologias ativas. Essa transição não é meramente metodológica; ela representa uma revolução no papel do estudante, que se transforma de um mero ouvinte para

um agente ativo e protagonista de seu próprio aprendizado. Essa profunda reconfiguração é a chave para o desenvolvimento de um currículo diversificado de competências socioemocionais. O protagonismo estudantil emerge, portanto, como o ponto de partida dessa jornada transformadora.

Quando os alunos são engajados em atividades que exigem investigação, tomada de decisão e resolução de problemas, eles são intrinsecamente impulsionados a assumir a responsabilidade e a autoria de seu processo de aprendizagem. Como bem pontuam Bacich e Moran (2018), ao se tornarem o centro do processo educativo, os estudantes são estimulados a desenvolver a autonomia, a iniciativa e a autoconfiança. Em vez de apenas absorver informações, o aluno é desafiado a buscar ativamente, selecionar criticamente, analisar profundamente e aplicar o conhecimento em contextos significativos.

Este processo contínuo fortalece sua capacidade de “aprender a aprender”, uma competência necessária no século XXI, e de se tornar um aprendiz autônomo e contínuo ao longo da vida. Esse envolvimento ativo e autoral, por sua vez, gera um inegável senso de propósito e pertencimento, elementos essenciais que alimentam a motivação e o engajamento na complexa jornada educacional. Nesse contexto de valorização do protagonismo e da ativação do estudante, o pensamento de Paulo Freire ressoa com uma potência atemporal e profética. Em suas obras, como “Pedagogia do Oprimido” (1970) e “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire lança uma crítica ao que ele denomina “educação bancária”.

Nessa perspectiva, o aluno se limita a receber, memorizar e repetir informações, sem um engajamento crítico, reflexivo ou verdadeiramente autêntico com o saber. Tal abordagem, argumenta Freire, não só desumaniza tanto o educador quanto o educando, mas também atrofia o desenvolvimento da curiosidade educacional, da criatividade inerente e da capacidade transformadora da realidade que reside em cada indivíduo. A transição para um modelo que incorpora metodologias ativas reflete o que Freire propunha como uma “educação problematizadora” ou “libertadora”.

Para Freire o verdadeiro aprendizado ocorre somente quando o educando é sujeito, e não objeto, do processo de conhecimento. Ele não deve ser um mero espectador da sua própria formação, mas um participante ativo e co-construtor de seu próprio saber. A “Pedagogia da Autonomia” (1996), defende que ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas criar as condições propícias para a sua produção ou construção. Essa visão se alinha diretamente com o protagonismo estudantil que as metodologias ativas buscam cultivar. Para Freire, é fundamental que o aluno tenha voz, que seja encorajado a questionar, a refletir profundamente e a agir de forma transformadora sobre o mundo que o cerca, estabelecendo uma relação dialética e contínua entre teoria e prática.

A educação problematizadora de Freire, oferece um caminho metodológico. Nela, o professor, longe de ser um “depositador” de conteúdo, assume o papel de mediador, propondo “temas geradores” ou “problemas” extraídos da própria vivência e contexto dos alunos. Isso estimula intensamente a investigação ativa, a análise crítica aprofundada e a busca colaborativa por soluções.

Para Freire, o conhecimento autêntico e libertador não é um fato meramente estatístico, mas uma construção dinâmica que se ergue na “práxis”, entendida como ação-reflexão. Ao se engajarem em atividades que exigem tomada de decisão e resolução de problemas, os alunos estão, de fato, vivenciando essa práxis transformadora em sua essência.

Ainda em “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire argumenta que a autonomia não é uma concessão que o professor “dá” ao aluno, mas um atributo que é construído no exercício contínuo da liberdade, da decisão consciente e da responsabilidade assumida. O papel do educador, portanto, é o de respeitar profundamente a autonomia do estudante, criando ambientes e oportunidades para que ele exercite plenamente sua curiosidade epistemológica e sua capacidade intrínseca de intervir de forma crítica na realidade.

O fato de as metodologias ativas colocarem o estudante no centro do processo, estimulando sua autonomia e iniciativa, revela uma educação que visa essencialmente emancipar e libertar dos modelos que oprimem e domesticam. A autoconfiança, nesse contexto, não é um dom inato, mas uma conquista que surge dessa vivência de ser capaz, de produzir conhecimento e de influenciar positivamente o próprio aprendizado e o ambiente ao redor. Para Freire, a curiosidade não é apenas uma característica; ela é o motor do conhecimento.

Quando o aluno é impulsionado a buscar e aplicar o conhecimento de forma ativa e significativa, ele desenvolve a capacidade de “aprender a aprender”, que transcende a mera acumulação de dados e se configura como uma competência cognitiva fundamental para a vida toda. Esse envolvimento ativo e engajador, ancorado no senso de propósito e pertencimento, é o que sustenta a motivação na aprendizagem. Freire defendia uma educação que fizesse sentido real para o educando, que partisse de sua realidade concreta e o impulsionasse, de forma autônoma e consciente, à transformação. Um aluno verdadeiramente engajado e motivado é aquele que se sente parte integrante do processo, que compreende a relevância do que aprende e que percebe o impacto de seu saber na sua vida e no mundo.

Esse pensamento freiriano fornece o saber filosófico e pedagógico para as metodologias ativas. Sua defesa incansável de uma educação dialógica, problematizadora e libertadora, que valoriza o sujeito aprendiz em sua

totalidade e sua capacidade de atuar criticamente sobre o mundo, é a própria alma do que hoje se compreende por metodologias ativas no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Freire não se limitou a conceituar a passividade da educação tradicional (a educação bancária); ele foi além, apontando e pavimentando o caminho para uma prática educativa que empodera o aluno que, ao ser confrontado com a necessidade de organizar seu tempo, definir prioridades, monitorar seu próprio progresso e buscar soluções para os desafios que surgem em suas atividades, está aprimorando sua competência e habilidades.

A capacidade de formular perguntas pertinentes, de ir além do óbvio e de questionar o senso comum de maneira fundamentada é um produto direto desse ambiente pedagógico que valoriza a investigação ativa e a reflexão crítica, preparando o estudante para ser um cidadão mais consciente, participativo e transformador em sua comunidade e na sociedade global.

### **3. COLABORAÇÃO E EMPATIA: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DE RELAÇÕES SAUDÁVEIS**

Um dos pilares das metodologias ativas é a colaboração. Diferentemente do aprendizado individualista predominante em modelos tradicionais, muitas das estratégias ativas, como trabalhos em grupo, debates, estudos de caso e projetos colaborativos, exigem que os alunos trabalhem em conjunto para atingir objetivos comuns. Essa interação social intensa é um terreno fértil para o desenvolvimento da empatia, da consciência social e das habilidades de relacionamento.

Ao se depararem com diferentes perspectivas, opiniões e formas de trabalho dentro de um grupo, os estudantes são desafiados a praticar a escuta ativa, a negociação, a mediação de conflitos e a compreensão do ponto de vista do outro. Perrenoud (2000) salienta que a capacidade de gerir um grupo, de cooperar e de comunicar-se são competências essenciais que se constroem na prática, o que é plenamente proporcionado pelas atividades colaborativas. A necessidade de conciliar diferentes ideias e personalidades no grupo não apenas aprimora a tolerância, mas também desenvolve a capacidade de ceder e de argumentar de forma construtiva, habilidades que são transferíveis para todas as esferas da vida.

O processo de trabalho em equipe no contexto das metodologias ativas transcende a simples divisão de tarefas; ele envolve a co-construção do conhecimento, a responsabilidade compartilhada e o apoio mútuo. Isso fomenta a inteligência interpessoal, conforme abordado por Gardner (1993),

em sua teoria das inteligências múltiplas, que se manifesta na capacidade de compreender as intenções, motivações e desejos dos outros. O sucesso de um projeto colaborativo depende intrinsecamente da habilidade dos alunos de se comunicar de forma clara e assertiva, de expressar suas ideias respeitosamente e de lidar com divergências.

Essa dinâmica promove a tolerância à diversidade e o reconhecimento do valor da contribuição de cada um, fortalecendo os laços interpessoais e a construção de um ambiente de respeito mútuo. A resolução de impasses e a busca por consenso no grupo também contribuem para o desenvolvimento da solução de problemas colaborativa, uma competência socioemocional de extrema relevância no mundo contemporâneo. A vivência em equipe ensina os alunos a valorizar as contribuições alheias, a desenvolver um senso de equipe e a entender que o resultado coletivo muitas vezes supera o esforço individual, preparando-os para o trabalho em ambientes profissionais diversos e complexos.

A colaboração é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais das metodologias ativas. Em nítido contraste com o aprendizado individualista que historicamente predominou em modelos pedagógicos tradicionais, grande parte das estratégias ativas – como trabalhos em grupo, debates estruturados, estudos de caso e projetos colaborativos – exige que os alunos trabalhem em conjunto para atingir objetivos comuns. Essa interação social intensa e planejada não é um mero acessório didático; ela se configura como um terreno fértil para o desenvolvimento da empatia, da consciência social e de um vasto repertório de habilidades de relacionamento. A complexidade dos desafios do século XXI raramente permite soluções isoladas, e o ambiente de sala de aula, ao emular essa realidade, prepara o estudante de forma mais dinâmica.

Ao se depararem com um conjunto de perspectivas, opiniões e formas de trabalho inerentes à dinâmica de um grupo, os estudantes são desafiados a praticar a escuta ativa, a aprimorar suas técnicas, a exercer a mediação de conflitos e a desenvolver a compreensão do ponto de vista do outro. Perrenoud (2000), em sua análise das competências docentes, salienta que a capacidade de gerir um grupo, de cooperar efetivamente e de comunicar-se com clareza são competências essenciais que não se adquirem por mera instrução teórica, mas que se constroem solidamente na prática.

Essa construção prática é proporcionada e estimulada pelas atividades colaborativas. A intrínseca necessidade de conciliar ideias divergentes e personalidades distintas dentro do grupo não apenas aprimora a tolerância e o respeito às diferenças, mas também desenvolve a capacidade vital de ceder quando necessário e de argumentar de forma construtiva, sem agressividade ou imposição.

O processo de trabalho em equipe no contexto das metodologias ativas transcende significativamente a simples divisão de tarefas. Ele mergulha na essência da co-construção do conhecimento, onde o saber não é propriedade de um único indivíduo, mas emerge da interação e da contribuição de todos. Envolve a responsabilidade compartilhada pelos resultados e o apoio mútuo entre os pares, criando uma rede de segurança e encorajamento.

Essa dinâmica fomenta intensamente a inteligência interpessoal, conforme abordado por Gardner (1993) em sua teoria das inteligências múltiplas. A inteligência interpessoal manifesta-se precisamente na capacidade de compreender as intenções, motivações e desejos outros, de perceber nuances sociais e de estabelecer relações eficazes. O sucesso de um projeto colaborativo, portanto, depende intrinsecamente da habilidade dos alunos de se comunicar de forma clara e assertiva, de expressar suas ideias respeitosamente, de oferecer e receber *feedback* construtivo e de lidar com divergências de forma produtiva, transformando potenciais atritos em oportunidades de aprendizado e crescimento.

Essa dinâmica colaborativa promove, de forma orgânica, a tolerância à diversidade e o reconhecimento explícito do valor da contribuição de cada um, independentemente de suas diferenças. Isso não apenas fortalece os laços interpessoais dentro da sala de aula, mas também fortalece o caminho para a construção de um ambiente de respeito mútuo e inclusão, que reflete e prepara os alunos para um mundo globalizado. A resolução de impasses e a busca por consenso no grupo, por sua vez, contribuem diretamente para o desenvolvimento da solução de problemas colaborativa, uma competência socioemocional relevante no mundo contemporâneo, onde os desafios são cada vez mais complexos e exigem soluções coletivas.

A vivência em equipe ensina aos alunos a valorizar as contribuições alheias, a desenvolver um profundo senso de equipe e a compreender, na prática, que o resultado coletivo muitas vezes supera o esforço individual. Essa experiência prática é um treinamento valioso, preparando-os de forma eficaz para o trabalho em ambientes profissionais diversos, complexos e multiculturais, onde a capacidade de interagir e colaborar é um diferencial competitivo e humano.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas não são apenas um conjunto de técnicas pedagógicas; elas representam uma filosofia educacional que visa a formação integral do aluno, indo muito além da aquisição de conteúdos. Como evidenciado neste artigo, o impacto das metodologias ativas no desenvolvimento de

competências socioemocionais na educação básica é profundo e multifacetado, podendo se revelar até inter e transdisciplinar. Ao promoverem o protagonismo estudantil, o pensamento crítico, a colaboração e a empatia, essas abordagens criam um ambiente educacional que nutre as habilidades essenciais para que os alunos progredam em um mundo complexo e em constante mudança.

O cultivo da autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável através de estratégias como a Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, gamificação e sala de aula invertida capacita os estudantes a se tornarem indivíduos mais completos, adaptáveis e bem-sucedidos em todas as esferas da vida. O retorno do investimento em metodologias ativas não se limita apenas ao desempenho acadêmico e ao aprimoramento cognitivo; ele se estende à formação de cidadãos mais engajados, éticos, inovadores e capazes de contribuir significativamente para a sociedade e para o mercado de trabalho, que valoriza cada vez mais essas habilidades.

Portanto, que as instituições de ensino, os formuladores de políticas educacionais e os educadores continuem a investir na disseminação e no aprimoramento dessas práticas. A formação continuada de professores é um instrumento fundamental para essa transformação, garantindo que os profissionais estejam aptos a implementar e adaptar as metodologias ativas às realidades de suas salas de aula, superando desafios como a resistência à mudança e a necessidade de infraestrutura adequada, atitudes que asseguram que a educação básica cumpra seu papel em preparar as futuras gerações, não apenas com conhecimento acadêmico, mas com a inteligência emocional e social necessárias para enfrentar os desafios do século XXI e construir um futuro mais próspero e equitativo.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. (2000). **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Papirus.
- BACICH, L., & Moran, J. (Org.). (2018). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso.
- FREIRE, Paulo. (1970). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- GARDNER, H. (1993). **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Artmed.
- PERRENOUD, P. (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Artmed.
- ZABALA, A., & Arnau, L. (2010). **Como aprender e ensinar competências**. Artmed.

## ÍNDICE REMISSIVO



### A

- Ação docente 65, 66, 115, 117, 123  
Acessibilidade 58, 61, 62, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107  
Ações educativas 5, 66, 69, 121  
Alfabetização 68, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 116  
Ambiente escolar 18, 21, 23, 24, 26, 28, 52, 67, 72, 82, 89, 119  
Anos iniciais 7, 8, 14, 56, 58, 60, 88, 89, 91, 92, 94, 96  
Aprendizagem 5, 12, 13, 16, 23, 24, 26, 28, 29, 36, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 147, 148  
Aprendizagem significativa 24, 26, 28, 66, 68, 70, 91, 95, 117, 132  
Atendimento Educacional Especializado (AEE) 57, 58, 59, 63, 64  
Autismo 99, 100, 103, 105, 106, 109  
Autonomia 18, 24, 29, 34, 58, 61, 62, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 82, 85, 100, 105, 107, 126, 127, 130, 132, 135, 136, 144, 145, 146, 147, 148  
Autorregulação 73, 75, 146  
Avaliação 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 104, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 146  
Avaliação da aprendizagem 64, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 104, 111, 112, 113, 115, 120, 121, 124, 125, 126, 137, 138  
Avaliação diagnóstica 68, 69, 89, 93, 114, 139  
Avaliação formativa 67, 70, 71, 72, 73, 95, 104, 139

### B

- BNCC 18, 19, 25, 26, 43, 46, 48, 53, 54, 58, 59, 61, 71, 72, 75, 94, 95, 129, 136, 142

### C

- Capacitação 104, 105, 111  
Cidadania 14, 18, 25, 39, 40, 113, 140  
Colaboração 83, 142, 143, 149, 150, 152  
Competências socioemocionais 142, 143, 144, 146, 147, 149, 152  
Comprometimento 14, 139

Comunicação 22, 24, 26, 43, 48, 53, 92, 94, 95, 98, 103, 107, 136  
 Comunidade escolar 5, 14, 120, 132, 135  
 Conhecimento 5, 9, 10, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 36, 38, 40, 58, 61, 62, 66, 67, 68, 73, 74, 76, 78, 79, 81, 83, 93, 109, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 121, 123, 125, 126, 131, 132, 133, 136, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152  
 Conscientização 31, 34, 36, 40, 61  
 Consumismo infantil 43, 45, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 56  
 Coordenação 23, 65, 69  
 Cotidiano escolar 11, 15, 42, 52, 55, 60, 61, 66, 68, 69, 79, 93  
 Cultura escolar 61, 62, 63  
 Cultura ribeirinha 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28  
 Currículo 18, 19, 20, 21, 22, 26, 28, 129, 132, 133, 134, 137, 138, 141, 142, 147

## D

Democratização 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40  
 Desenvolvimento cognitivo 28, 71, 121  
 Desenvolvimento humano 6, 23, 76  
 Desenvolvimento integral 18, 43, 45, 46, 55, 60, 63, 65, 68, 75, 92, 96, 113, 121, 135, 136  
 Desenvolvimento profissional 7, 10, 13, 14, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 99, 134  
 Diagnóstico 64, 67, 68, 69, 75, 104, 121, 123  
 Diálogo 6, 10, 11, 13, 18, 20, 22, 31, 34, 35, 40, 115, 122, 126, 143, 145  
 Didática 127, 134, 141  
 Diversidade 13, 17, 18, 25, 26, 27, 28, 39, 40, 60, 62, 92, 95, 103, 104, 105, 106, 117, 134, 150, 151  
 Diversidade cultural 17, 18, 25, 27, 28, 40, 92, 95  
 Docente 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 37, 55, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 96, 98, 99, 104, 105, 107, 111, 112, 115, 116, 117, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139

## E

Educação 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 47, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 113, 115, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 152  
 Educação Básica 8, 34, 57, 58, 59, 60, 62, 65, 68, 71, 72, 74, 75, 78, 80, 84, 85, 104, 105, 142, 143, 152  
 Educação contemporânea 5, 142, 146  
 Educação do Campo 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41  
 Educação Especial 98, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 142  
 Educação Especial Inclusiva 98, 102, 106, 108, 110  
 Educação Física 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29

Educação Inclusiva 57, 108  
Educação pública 30, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 86  
Educador 34, 64, 66, 69, 114, 115, 139, 145, 147, 148  
Emancipação 31, 32, 34, 38, 39, 40, 68, 75, 123, 140, 143  
Empatia 26, 58, 71, 122, 124, 142, 143, 149, 150, 152  
Engajamento 47, 83, 98, 105, 145, 146, 147  
Ensino-aprendizagem 65, 69, 70, 115, 117, 120, 122, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 137, 139, 140, 142, 143  
Ensino fundamental 7, 14, 55, 88, 89, 91, 92, 94, 96, 137  
Ensino regular 99, 100  
Equidade 52, 60, 72, 75, 99, 105, 139  
Escolarização 43, 94, 98  
Estratégias pedagógicas 66, 69, 75, 88, 94, 107, 115, 116  
Ética 43, 45, 46, 53, 58, 62, 105  
Experiência docente 8, 9  
Experiências vividas 8, 10, 11, 24, 90

## F

Flexibilidade 128, 132, 135  
Formação 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 60, 61, 62, 63, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 96, 99, 105, 107, 111, 113, 114, 120, 126, 134, 137, 138, 142, 143, 144, 146, 147, 151, 152  
Formação continuada 14, 27, 82, 85, 86, 92, 107, 138, 152  
Formação docente 5, 8, 13, 14, 37, 60, 78, 79, 82, 83, 96, 99, 107  
Formação humana 19, 28, 30, 31, 34, 36, 38, 40, 120  
Formação inicial 7, 8, 9, 10, 11, 13

## G

Gestão 5, 62, 84, 126, 129, 130, 137, 138, 141  
Gestão escolar 5, 62, 84, 141  
Gestores 5, 9, 39, 61, 138

## H

Habilidades 24, 25, 71, 77, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 102, 104, 136, 137, 139, 142, 144, 149, 150, 152  
História 16, 21, 23, 35, 66, 102, 104, 108, 131, 136

## I

Identidade cultural 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 35  
Inclusão 5, 18, 20, 25, 26, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 70, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 151  
Indução docente 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15

Inovação 5, 61, 62  
Instituições de ensino 5, 43, 103, 106, 132, 152  
Integração 5, 19, 23, 25, 27, 28, 72, 80, 82, 94, 102  
Intencionalidade 64, 65, 71, 74  
Interação 24, 28, 79, 81, 90, 91, 103, 107, 146, 149, 150, 151  
Interdisciplinaridade 18, 20, 22, 23, 27, 28  
Intervenção pedagógica 68, 73, 126, 139

## L

Literatura 21, 78, 99, 108, 144  
Lúdico 24, 47, 55

## M

Mediação 45, 49, 52, 54, 57, 58, 60, 61, 65, 69, 75, 92, 111, 112, 116, 117, 136, 139, 149, 150  
Mediação pedagógica 57, 69, 112  
Metas 5, 65, 72, 130, 133, 134  
Metodologias ativas 64, 102, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152  
Motivação 145, 146, 147, 148

## O

Oralidade 17, 19, 20, 21, 22, 28, 94, 95

## P

Pedagogia 34, 35, 38, 49, 60, 109, 140, 144  
Pedagogia da Autonomia 76, 143, 145, 147, 148, 152  
Planejamento educacional 5, 121, 128, 129, 130, 133  
Plano de ensino 65, 132  
Políticas educacionais 5, 15, 30, 32, 37, 80, 81, 83, 86, 99, 129, 134, 141, 152  
Políticas públicas 9, 14, 30, 32, 33, 36, 37, 39, 40, 59, 62, 78, 83, 85, 91, 100, 101, 129, 130  
Prática docente 66, 69, 70, 79, 81, 85, 125, 131, 133, 135  
Prática pedagógica 7, 65, 67, 68, 75, 77, 80, 83, 112, 117, 121, 131, 135  
Práticas educativas 20, 36, 40, 43, 45, 46, 70, 86, 119, 121  
Práticas pedagógicas 5, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 35, 36, 37, 53, 54, 55, 59, 62, 63, 66, 68, 70, 73, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 105, 117, 132  
Práxis 35, 40, 65, 98, 99, 104, 129, 130, 143, 145, 148  
Processo avaliativo 61, 67, 68, 72, 73, 93, 114, 115, 116, 126  
Processo de ensino 65, 69, 70, 94, 112, 115, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 135, 137, 139, 140, 142, 143  
Professor-aluno 119, 120, 125, 126, 140  
Professores iniciantes 13, 15  
Profissionais da educação 5, 45, 77, 78, 83, 84, 85, 86

Projeto educativo 31, 35  
Projeto político-pedagógico 40, 141  
Publicidade digital 42, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54

## Q

Qualidade da aprendizagem 5, 113  
Qualidade da educação 5, 14, 77, 121

## R

Realidade social 14, 31, 32, 36, 37, 38, 65, 66  
Reflexão crítica 55, 65, 66, 73, 83, 84, 85, 121, 123, 145, 149  
Reflexão pedagógica 54, 72  
Relação professor-aluno 119, 120, 125, 126, 140

## S

Sala de aula 12, 65, 103, 107, 116, 123, 132, 140, 143, 150, 151, 152  
Socialização 13, 18, 23, 24, 49  
Sucesso escolar 65, 72

## T

TEA 4, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108  
Tecnologias 5, 42, 43, 48, 53, 54, 104  
Teoria e prática 5, 65, 82, 117, 147  
Trabalho docente 14, 59, 62, 64, 68, 79, 81, 82, 83, 91, 121, 127, 132, 134, 138  
Trabalho pedagógico 12, 24, 26, 51, 54, 69, 71, 85, 95, 120, 129, 136  
Transformação social 32, 33, 34, 35, 38, 40, 65, 98, 113

## U

Uso de tecnologias 5, 104

## V

Valorização docente 82, 83, 85, 86  
Vivências 8, 9, 10, 28, 35, 95, 100, 117

