

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS:

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E ENSINO

Ana Paula Uliana Mason
Gabriel Cesar Costa
Gustavo Rodrigues Jordão
(Organizadores)




EDITORA
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON
GABRIEL CESAR COSTA
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
(ORGANIZADORES)

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS:

◦ ○ ◦

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E ENSINO


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026

Editoração e capa: Schreiben

Diagramação: Luiz Gustavo Bourscheid Luft

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

Revisão: os autores

Livro publicado em: 08/09/2026

Termo de publicação: TP0772026

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)

P467 Perspectivas educacionais contemporâneas : currículo, formação e ensino / Ana Paula Uliana Mason, Gabriel Cesar Costa, Gustavo Rodrigues Jordão (Organizadores). – Itapiranga, SC : Schreiben, 2026.

256 p. : il. ; e-book.

Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-750-2

DOI: 10.29327/5932654

1. Educação. 2. Currículo. 3. Formação de professores. 4. Ensino. 5. Práticas pedagógicas. I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Costa, Gabriel Cesar. III. Jordão, Gustavo Rodrigues. IV. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Comissão Organizadora</i>	
UMA POSSÍVEL DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO CRÍTICA E AS SUAS POTENCIALIDADES.....	9
<i>Gustavo Rodrigues Jordão Ana Paula Uliana Mason Gabriel Cesar Costa</i>	
CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE CRÍTICA ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES, PEDAGOGIA CRÍTICA E CULTURA DIGITAL.....	21
<i>Edineis Bandeira Barros Jokbede Mesquita Marcelino Maria Bárbara da Costa Cardoso</i>	
POVOS INDÍGENAS, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	34
<i>Alexandra Rodrigues de Souza Alves Vera Lúcia Mikoski</i>	
MULTILETRAMENTOS E BNCC: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES.....	47
<i>Andrea Barreto Borges</i>	
A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA GESTÃO DO COMPORTAMENTO ESTUDANTIL.....	63
<i>Quitéria Maria da Silva Yan Vinícius Moraes de Lima Pâmela Steffany Rafael De Aquino Cavalcanti Vasconcelos</i>	
O USO DO CELULAR NAS ESCOLAS: O QUE MUDOU COM A LEI 15.100/2025?.....	76
<i>Jorge Alberto Vieira Tavares Barbara do Nascimento Tavares</i>	
O CONCEITO DE DOCÊNCIA LÍQUIDA NA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL.....	85
<i>Lucas Santiago Costa Cristiane de Medeiros Costa</i>	

LEITURA E ESCRITA EM DIÁLOGO: UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO SUPERIOR.....	100
---	-----

Joicyelle Cidade Galarça | Raquel Veit Holme

ARTE/EDUCAÇÃO PARA APOIO ÀS MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO EXPERIÊNCIA PARA ATENDIMENTO ÀS MULHERES NO PERÍODO DA PÓS-DENÚNCIA.....	111
---	-----

Andreza de Oliveira | Joseane Nazário | Bruna Lopes Silva

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: LIMITES E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA EM UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA QUALITATIVA.....	120
--	-----

Maria Eliete do Socorro Mendes Neris | Roseane do Socorro Brito Queiroz

Shirley Gielma Costa Vasconcelo | Milvio da Silva Ribeiro

ANÁLISE INFERENCIAL E MODELAGEM ESTATÍSTICA APLICADAS AO MONITORAMENTO AMBIENTAL POR ROBÓTICA EDUCACIONAL.....	133
--	-----

Maicon Maciel Ferreira de Araújo | Lidiana da Cruz Pereira

Nayara Fernanda Cunha

A INSPIRAÇÃO: O SARAU ARTÍSTICO E LITERÁRIO.....	148
---	-----

Jacira Possamai

O MUNDO COMO ESCOLA: A PRÁXIS DO PROFESSOR ARTESÃO EM A LÍNGUA DAS MARIPOSAS.....	156
--	-----

Alice Cardoso Minatto | Maria Cleusa Freitas Sérgio | Beatriz Sônego Zanette

CONHECIMENTO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: DECOLONIALIDADE E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL.....	168
---	-----

Leticia Silveira da Rosa | Rita de Cássia da Rosa da Silva dos Santos

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: DA LINGUAGEM GERENCIAL À GOVERNANÇA DIGITAL.....	180
--	-----

Anderson Michels

O MAL-ESTAR EM SER PROFESSOR AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS.....	190
<i>Reinaldo Leite Gonçalves Junior Silvana Elisa de Moraes Schubert Maria Alzira Leite</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	202
<i>Cleison da Silva Correia Rafaela Silva de Lima Vanessa Silva Lustosa</i>	
O DESAFIO DO TEMPO NA APRENDIZAGEM: O IMEDIATISMO POR RESPOSTAS NA CULTURA DIGITAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	215
<i>Jucimar da Silva Silveira Cristiane Flores de Medeiros Thaís dos Reis Machado Lucimara Ferraz Santos João Paulo Santos da Silva</i>	
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TRANSFORMAÇÃO: DIRETRIZES NACIONAIS, FLEXIBILIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	226
<i>Elizangela de Sá Brito Soares Francisco Barreto de Oliveira Filho Flávia Azevedo Albuquerque Fontenele Jane Meire de Freitas dos Santos de Queiroz Lindalva Passos Viana Fernandes</i>	
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NOS CURSOS TÉCNICOS DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INCLUSÃO E EQUIDADE DIGITAL.....	241
<i>Sillas Fernando da Costa Silva Dilmar Rodrigues da Silva Júnior Laurilene Cardoso da Silva Lopes</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	249

APRESENTAÇÃO

O e-book “Perspectivas Educacionais Contemporâneas: Currículo, Formação e Ensino” apresenta reflexões que dialogam com os desafios, as tensões e as transformações presentes na educação atual. Nesse sentido, esta obra nasce do compromisso com a produção de conhecimentos capazes de problematizar as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e os processos formativos, considerando as diferentes realidades que atravessam o cotidiano das instituições de ensino e da sociedade.

Partindo da compreensão de que a educação constitui um campo marcado por disputas de concepções, valores e projetos de sociedade, os capítulos que compõem este e-book apresentam análises teóricas, pesquisas, relatos e experiências que articulam currículo, avaliação, formação docente e práticas de ensino. As contribuições discutem temas como educação crítica, políticas curriculares, multiletramentos, inclusão, decolonialidade, racionalidade neoliberal e os desafios enfrentados pelos professores, evidenciando a necessidade de práticas educativas comprometidas com a autonomia, a reflexão e a transformação social.

A coletânea também contempla questões relacionadas à cultura digital e às mudanças provocadas pela presença das tecnologias nos espaços educacionais, abordando o uso do celular, a inteligência artificial, a robótica educacional e o imediatismo que caracteriza as relações contemporâneas com o conhecimento. Ao mesmo tempo, amplia o debate ao reunir estudos sobre povos indígenas, alfabetização inclusiva, leitura e escrita, Educação Física, ensino de Física, experiências artísticas e literárias e ações educativas voltadas às mulheres em situação de violência doméstica. Essa pluralidade de temas e perspectivas revela a complexidade da educação e reforça a importância de compreendê-la em suas dimensões políticas, sociais, culturais e pedagógicas.

Assim, “Perspectivas Educacionais Contemporâneas: Currículo, Formação e Ensino” convida o leitor a refletir sobre os caminhos da educação em um contexto atravessado por mudanças tecnológicas, desigualdades sociais e transformações nas políticas e nas práticas de ensino. A obra reconhece o conhecimento, a docência e o currículo como espaços de construção, resistência

e possibilidade, reafirmando o compromisso com uma educação democrática, inclusiva, crítica e socialmente referenciada.

Desejamos uma excelente leitura,
Comissão Organizadora.

UMA POSSÍVEL DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO CRÍTICA E AS SUAS POTENCIALIDADES

Gustavo Rodrigues Jordão¹

Ana Paula Uliana Mason²

Gabriel Cesar Costa³

INTRODUÇÃO

A educação é uma área fundamental da vida humana, responsável por tornar o ser humano singular por meio da articulação entre a racionalidade e o trabalho. Como aponta Melo (2012), o ser humano, enquanto ser social, é constituído e constituinte de processos moldados pela linguagem, pela cultura e pela educação. Embora existam múltiplas ramificações educativas para além das salas de aula, a escola se consolida como o espaço primordial e insubstituível para que o conhecimento seja efetivamente construído e materializado.

- 1 Doutorando em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação, especialista em Educomunicação e Tecnologia e licenciado em Filosofia. Professor da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC).
- 2 Doutoranda em Ciências da Linguagem pela UNISUL; Mestre em Tecnologias Educacionais pela UFSC; Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Terapeuta Familiar e Cognitivo Comportamental. Especialista em ABA, Coaching Educacional. Especialista em Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva; Gestão Escolar; Linguagens e suas Tecnologias e Metodologias de Ensino. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês E Ciências Biológicas. Bacharel em Ciências Contábeis e Administração.
- 3 Professor efetivo do Governo do Estado de Santa Catarina, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), atuando nas disciplinas de História e Sociologia. Tecnólogo em Redes de Computadores pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), licenciado em Sociologia e História pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), licenciado em Ciências da Religião e em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNIFCV) e bacharelando em Direito pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Possui especializações em História e Cultura Afro-Brasileira pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), em Educação Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), em Orientação e Supervisão Escolar e em Formação de Professores para o Ensino de Sociologia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNIFCV). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), apoiado pela PROSUC/CAPES.

Diante de uma sociedade estruturalmente desigual, surge a necessidade de uma postura pedagógica que recuse a passividade e a reprodução tradicional. É nesse cenário que a Educação Crítica ganha relevância, fundamentando-se nas perspectivas libertadoras de Paulo Freire, na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, na busca de Theodor Adorno por uma auto-reflexão contra a barbárie e na superação do pensamento ingênuo proposta por Álvaro Vieira Pinto.

A justificativa para este estudo reside na urgência de se pensar a escola não como mera reprodutora de opressões ou de uma “educação bancária”, mas como um polo de emancipação e transformação social. Investigar os pontos de convergência entre esses filósofos e pedagogos permite fornecer subsídios sólidos para que educadores compreendam as contradições sociais e atuem de forma consciente na práxis diária. A relevância da discussão se mostra atemporal, especialmente em períodos de regressão educacional, onde a ausência de crítica ameaça a justiça e a igualdade.

A partir dessa problemática, estabelece-se a seguinte questão norteadora: Como os pressupostos teóricos da Educação Crítica e de seus principais pensadores podem fundamentar práticas escolares voltadas para a emancipação do sujeito e a transformação social? Para responder a esse problema, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as contribuições conceituais de Paulo Freire, Dermeval Saviani, Theodor Adorno e Álvaro Vieira Pinto, identificando suas convergências e potencialidades na construção de uma fundamentação sólida para a Educação Crítica no ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Compreende-se que a educação é uma área fundamental da vida humana, aquela que, junto da racionalidade e do trabalho, talvez seja a responsável por tornar o ser humano singular, diferente das tantas espécies que dividem o mundo em que vivemos, como afirma o professor Alessandro Melo que “o ser humano, como ser social, é constituído e constituinte do processo de trabalho pela linguagem, pela cultura e pela educação” (2012, p. 24).

Porém, dentro dessa própria ideia de educação, existem diversas ramificações, o que torna o trabalho de apresentá-la em sua totalidade como uma missão quase inconcebível. Assim, afirma-se de antemão, que a definição de educação aqui apresentada está estritamente relacionada com a escola e o ambiente escolar.

Isso também se dá, a partir da compreensão de que, da mesma maneira que a educação no geral, o conhecimento também ocupa outros lugares para além da escola. Todavia, é necessário identificar e reconhecer a escola como

um lugar propício para que a educação se materialize e o conhecimento seja efetivamente construído. Nas palavras de Saviani, “a educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não escolar, não formal, informal, extraescolar” (2011, p. 84).

Ou seja, o maior espaço para a educação parece ser de fato a escola. Inclusive, muitas vezes confunde-se a educação com a própria escola. Tal confusão demonstra a relação estreita que ambas possuem, e, embora exista em alguns autores ideias de desconstrução do ambiente escolar - que está quase sempre relacionado com uma valorização do conhecimento informal e apontamento de algumas fragilidades da escola enquanto instituição -, compreende-se que é muito difícil promover práticas verdadeiramente formativas e educativas fora de um ambiente que propicie tal promoção, o que legitima as palavras de Saviani, ao afirmar que a educação escolar é de fato, quase a própria conceituação de educação.

Dentro deste contexto de uma educação escolar, muitas posturas educacionais são possíveis. No entanto, parte-se aqui de uma postura de educação crítica, no sentido de buscar constantemente a emancipação dos educandos, de não aceitar o estabelecido com passividade – quando este é opressor – e buscar de fato uma transformação social a partir da educação, com a proposta de diferentes práticas e não apenas com a reprodução do tradicional, pois, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 27).

Dessa forma, não basta aceitar que existe uma relação direta entre a compreensão da realidade e a sua posterior transformação, e sim, promovê-la, sempre com o intuito de melhorá-la, a partir de uma primeira compreensão negativa - de crítica - para uma posterior construção de realidade, que tem como base a emancipação e a não manutenção do estabelecido.

Partindo de tal concepção, não se pode deixar de lado alguns filósofos e pedagogos extremamente importantes que conseguiram, de alguma forma, demonstrar a importância de se estabelecer uma educação crítica e as controvérsias que a escola no geral ainda sofre, o que também acaba por demonstrar a necessidade de apresentar os pressupostos teóricos de uma crítica capaz de transformar o próprio ambiente escolar a partir de conceitos sólidos, bem como ter como horizonte essa melhoria na prática futura.

Este capítulo, parte da compreensão de educação crítica a partir de aurores consolidados, como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Theodor Adorno e Álvaro Vieira Pinto. Reconhece-se, evidentemente, que tais autores não são totalmente convergentes e que existem particularidades impossíveis de se ignorar.

Entretanto, se busca demonstrar justamente a “crítica” enquanto substancial, enquanto espinha dorsal do pensamento de cada autor que pode servir para construir uma base geral e um ponto de partida para se entender uma educação crítica nesses moldes anteriormente apresentados.

Talvez uma boa forma de começar seja através da perspectiva freiriana de educação, que, embora seja visível em suas obras “manuais de orientação” de como o professor deve agir, a relação mais ampla entre oprimido e opressor, ou os conceitos do “**ser mais**” ou “**ser menos**”, todas essas ideias estão envolvidas em uma ideia de educação como prática transformadora, ou, em outras palavras, uma educação que se apresenta crítica.

Paulo Freire irá de uma certa maneira colocar a responsabilidade da pedagogia nas mãos dos seres oprimidos, pois sabemos que os opressores de maneira geral, querem a perpetuação do estabelecido, no engessamento social que garanta as suas práticas opressoras e vantagens sobre esses oprimidos. Dessa maneira, a crítica é elaborada por quem mais precisa dela. Segundo Freire (1987, p. 23),

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser da pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

No trecho acima, Freire expõe os fundamentos de sua pedagogia. A educação como crítica, é possível ver nos dois momentos descritos pelo pedagogo. No primeiro momento, o ato de desvelar-se do mundo da opressão, só é possível a partir de uma atitude crítica perante a realidade, pois, como o próprio pedagogo afirma, é a partir do comprometimento com a práxis que se faz a transformação.

É certo de que tal transformação mencionada por Freire é extremamente complexa e na maioria das vezes não ocorre como o desejado, pois, se de um lado há a crítica estabelecida como instrumento para transformação social, do outro lado há a própria sociedade historicamente construída e opressora, formada pelos opressores. Aqui cabe ressaltar novamente a importância da educação para combater tais opressões, uma vez que sem ela, a práxis transformadora deixa de ser complicada e passa a ser improvável, ou talvez impossível.

Entretanto, em um cenário otimista, em que a práxis efetivamente transforme a realidade, Freire afirma que a pedagogia passa por uma metamorfose, ou seja, deixa de ser a pedagogia do oprimido. Tal transformação tem sentido e é necessária, uma vez que o oprimido, após superar sua condição, deve necessariamente alterar sua prática conforme a realidade que acabou de

conceber. Dessa maneira, a pedagogia passa a ser dos indivíduos que, libertados, continuam nesse processo de libertação.

De forma indireta, o que se tem é a manutenção da crítica como instrumento perpétuo, pois, para que a libertação esteja de fato em um processo permanente, é necessário que a própria educação, ou nas palavras de Freire, a pedagogia, continue se moldando conforme a necessidade das causas sociais. Portanto, tal afirmação do pensamento freiriano parece colocar uma ênfase preponderante na educação crítica, uma vez que ela se faz necessária para romper com o estabelecido imposto pelos opressores, e também para a realidade transformada posteriormente pelos oprimidos, impedindo de certa maneira que esses mesmos oprimidos de ontem sejam os opressores de amanhã, e que a liberdade continue sempre como horizonte social.

Segundo Freire (1987, p. 47), “para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens”. Tal afirmação, além de novamente frisar a relação entre a criticidade e a transformação da realidade, traz também o lado oposto: o pensar ingênuo, a acomodação, que também merece pauta.

Tal acomodação está de certa maneira relacionada com uma das ideias-chave do pensamento freiriano, que é a educação bancária. Esse modelo educacional pressupõe a autoridade do professor sobre os alunos, uma relação de hierarquia sem mobilidade, onde o educando é sempre dependente do educador. É certo que um modelo de educação crítica não é possível de aplicação em tais moldes, uma vez que há a transmissão de conteúdos e não de conhecimentos que possam de fato promover uma prática transformadora.

A partir disso, Freire irá apontar um aliado à educação crítica: o diálogo. É certo de que tal aliado traz uma força para que um pensamento crítico se estabeleça, seja por aspectos mais práticos, como o diálogo entre o professor e o aluno, onde um reconhece a subjetividade do outro e juntos formam um pensamento mais elaborado e conectado com a realidade, seja por aspectos mais teóricos e históricos, ao considerar que a prática do diálogo se faz importante desde os primórdios do ocidente e da filosofia com Sócrates e Platão.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p. 39).

Neste último trecho, Freire sintetiza sua pedagogia do oprimido, ao afirmar que não há uma educação problematizadora promotora da liberdade enquanto a contradição entre o professor e o aluno ainda é existente. Ou seja,

a crítica, como transformação da realidade, se dá a partir do diálogo, em uma pedagogia onde se escuta o aluno – que muitas vezes é o oprimido – e a partir de então, em conjunto, tem-se a práxis libertadora. Ao considerar que muitas vezes o estabelecido, o “normal” é uma educação bancária, a própria revolução pedagógica proposta por Freire converge com uma ideia de educação crítica.

Por fim, vale a menção a uma das ideias centrais de Freire (2011, p. 33), ao afirmar que “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”. Talvez tal afirmação contextualiza bem o papel da crítica na educação freiriana e suas particularidades, bem como a sintetiza de maneira satisfatória.

Nessa mesma linha entre educação e crítica, Dermeval Saviani também se faz necessário. Pode-se inclusive afirmar que, de alguma forma, suas teorias são mais “incisivas” e com uma pressão maior sobre o Estado, o que pode colocá-lo como um pensador até mais reacionário que Freire, ao propor saídas propriamente políticas, ações que vão além da “simples” prática educativa verificada no pensamento freiriano.

É importante mencionar que o contexto em que Saviani está inserido é diferente de Freire. Enquanto o primeiro é mais contemporâneo, tecendo críticas inclusive a recentes teorias pedagógicas francesas⁴, o segundo sofreu influências diretas do regime militar que se instaurou no Brasil em 1964, sendo uma verdadeira vítima do regime. Tais acontecimentos trazem um peso e uma singularidade para as teorias dos pedagogos, entretanto, a perspectiva crítica de educação se encontra em ambos, e de algumas formas acabam por relacionar-se, o que possibilita a presente análise.

Saviani irá desenvolver a “pedagogia histórico-crítica”, e várias de suas obras irão buscar fundamentar tal posicionamento e seus desdobramentos, bem como, responder às críticas que suas ideias sofreram. É importante mencionar que seu posicionamento tem como um dos objetivos combater a concepção reprodutivista da escola, que, de uma forma geral, compreende o espaço escolar como reproduzidor da sociedade. Sobre a pedagogia histórico-crítica, o pedagogo irá afirmar que

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2011, p. 80).

4 Como as teorias de Bourdieu e Passeron, presentes na obra “A Reprodução (1970)”, onde passam a enxergar a escola como reprodutora de desigualdades e não um lugar de emancipação.

Verifica-se que ao colocar o desenvolvimento histórico como parte necessária para se compreender a educação, o que se tem implícito é a ideia de que o cenário educacional e consequentemente a sociedade é passiva de mudanças, uma vez que ao se analisar a história, verificam-se diversos movimentos de descontinuidade, ou seja, transformações. Tal posicionamento diante do mundo, só é possível diante de uma leitura crítica da realidade, uma vez que a manutenção da sociedade seria o objetivo dos opressores – na linguagem de Freire – e não aqueles cuja vida precisa de fato melhorar.

Ao mesmo tempo, Saviani afirma que além de histórico, o desenvolvimento é também objetivo. Ou seja, a educação tem a necessidade de compreender a história em sua concretude, pois, ao fazê-lo, as contradições sociais se apresentam e acabam por propiciar práticas de transformação, impedindo que a realidade opressora se perpetue.

Novamente se tem o papel da escola para realizar tal processo, uma vez que Saviani relaciona fortemente a escola com a própria educação. Nas palavras do próprio pedagogo: “ora, na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação” (2011, p. 88). Dessa forma, a escola ganha relevância, assim como em Freire, para promover uma mudança social necessária e sua consequente melhora. Ao aceitar a escola como indispensável ao tratar da educação, Saviani traz um horizonte para aqueles que buscam transformar a realidade, demonstrando que o ambiente escolar é certamente um lugar propício para que novas práticas sejam estabelecidas ou ao menos tentadas.

É certo que essa compreensão pode colocar sobre a escola o peso da práxis transformadora, pois, ao compreender a relevância da educação para uma mudança social, e seu laço estreito com a própria escola, seria difícil encontrar outra via para que a sociedade de fato efetivasse as mudanças. Dessa maneira, as contradições sociais seriam possíveis de serem visualizadas a partir da prática educacional, ou, em outras palavras, a partir da pedagogia histórico-crítica.

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p. 86).

Na citação acima, é possível verificar uma análise conclusiva de Saviani sobre sua própria concepção de pedagogia. Também fica explícito alguns pontos de convergência com a teoria freiriana, que cabe aqui mencionar. Primeiramente, a ideia de que a educação é marcada por contradições sociais, o que, para Freire,

poderia ser chamado de relação entre opressor-oprimido. Da mesma maneira, ao colocar a responsabilidade sobre o educador a partir de tais contradições, tem-se de certa forma uma centralidade na prática pedagógica, que, sendo crítica, buscaria a emancipação de seus educandos.

Tal emancipação seria possível a partir do direcionamento dado pelo educador sobre a educação. Aqui pode-se ter uma contradição: os educandos, nesse caso, dependeriam da prática verdadeiramente libertadora do educador para que as contradições não se mantenham, algo que Freire tentou solucionar através do diálogo, e da própria “pedagogia do oprimido” que, se resume bem quando Freire explica que “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos professores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (1987, p. 17)”, ou seja, não caberia ao educador propor a emancipação, e sim aos educandos.

Entretanto, é possível que o foco de Saviani nestes trechos selecionados, seja de fato demonstrar que uma educação crítica é possível, e que, acompanhando as contradições sociais, a educação tenha uma função maior do que apenas identificar, mas sim buscar solucionar, sem necessariamente se responsabilizar neste momento – ou refletir de forma mais cuidadosa – sobre quais agentes da educação seriam mais adequados a se encarregar por tal solução. Acredita-se que tal contradição entre ambos, não prejudica uma concepção de educação crítica, e sim demonstra que ela é a prioridade, independente dos meios que tais pensadores acreditam ser os mais eficazes.

Para sintetizar este tema da educação crítica, um outro pensador parece ser de fundamental importância: Theodor Adorno, membro da chamada Escola de Frankfurt. O filósofo alemão faz duras críticas para a educação de sua época, que está completamente atrelada aos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial.

É notável que a ideia de uma educação crítica parece sempre se constituir a partir da compreensão da realidade injusta que se estabelece, independente da época ou do contexto em que os pensadores estão inseridos. Porém, por estar próximo temporalmente das barbáries e atrocidades proporcionadas pela segunda grande guerra, Adorno traz um caráter afiado e extremamente objetivo ao tratar do papel da educação para com a sociedade, e tal estratégia é totalmente cabível ao compreender a crítica como fundamental no processo educativo.

Adorno, em uma de suas palestras intitulada *Educação após Auschwitz* – palestra que foi manuscrita posteriormente –, propõe que “[...] a exigência para que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário

justificá-la” (1995, p. 117). Fica claro em sua afirmação o papel fundamental da educação e consequentemente da escola – a partir da relação vista anteriormente – para a conscientização e consequente emancipação do ser humano, para que barbáries do tipo não voltem a acontecer.

É certo que o apelo que Adorno faz ao campo educacional, da não repetição de Auschwitz, não remete propriamente a este evento isolado, por mais cruel e injusto que ele tenha sido, nos campos de concentração de judeus. O filósofo alemão utiliza de tal exemplo para propor uma ótica educacional voltada para a emancipação do ser humano que, a partir da crítica ao passado e aos erros da humanidade, bem como ao presente a partir de um caráter de formação humana, garanta a impossibilidade de tais fenômenos se repetirem.

Adorno (1995, p. 117) ainda reforça que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”. Ou seja, além de buscar a garantia que a crítica resulte em um ser humano antecipado, o que se pressupõe que tal ser humano também teria empatia devido sua emancipação, Adorno também se faz muito claro ao afirmar que existe uma prioridade nas metas educacionais, que é justamente a luta contra a barbárie, que, em última análise só se faz a partir de uma educação transformadora.

O filósofo alemão, assim como os demais pensadores anteriormente apresentados, propõe uma possível solução para os problemas educacionais. Apesar de tal saída parecer mais uma orientação do que uma fórmula pronta e objetiva, é imprescindível sua apresentação para que haja de fato uma compreensão sobre a teoria de Adorno. Se Freire volta a educação para a emancipação do oprimido a partir do diálogo, e Saviani a partir da prática docente que ditará caminhos a partir do reconhecimento de contradições, Adorno irá esboçar sua teoria crítica a partir de uma ideia de consciência, ou, em outras palavras, uma conscientização do indivíduo.

Tal conscientização é tão importante nas teorias de Adorno que é justamente sua ausência que resulta em barbáries, como as vivenciadas durante a segunda guerra. Dessa maneira, o filósofo explica que “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 120). Nota-se, a partir da explicação de Adorno, que a educação possui um horizonte muito bem definido, do qual uma prática emancipadora seria o resultado.

Se a educação não for voltada para uma espécie de conscientização e consequentemente de uma prática emancipadora, ela carece de sentido e de significado, sendo apenas um instrumento de reprodução social, que faz com que os próprios indivíduos, muitas vezes reprimidos, materializem no outro a partir de violências e barbáries seus próprios problemas internos. Interligando com Freire e Saviani, pode resultar em um indivíduo opressor que reproduz a realidade em que está inserido, por conta disso, tal consciência defendida por Adorno não é apenas externa, mas também, uma auto-consciência, uma auto-reflexão crítica.

Sobre a defesa de uma consciência crítica, Álvaro Vieira Pinto (1960), pedagogo e filósofo brasileiro, irá trazer contribuições, ao colocá-la em oposição com o comportamento ingênuo. Este último, segundo ele, é bastante prejudicial, pois ao tratar o pensamento racional com descaso e ironia, cria um obstáculo considerável para construir uma consciência crítica.

Entretanto, além do descaso, a ironia também se faz presente no comportamento ingênuo. Tal presença também se justifica, uma vez que a ironia é muitas vezes característica daquele que julga saber o que não sabe, o que, além de não estar dentro de uma perspectiva real da própria realidade objetiva, cria conhecimentos falsos que prejudicam não só a si, mas o próprio meio que está inserido, ou seja, é caminho contrário à própria auto-consciência incentivada por Adorno (1995), quando se abre mão de tais aspectos críticos e acredita-se em uma espécie de subjetividade e individualismo diante de uma realidade cada vez mais difícil.

“A consciência crítica não é ficção filosófica, calcada na descrição de comportamentos psicológicos, mas é inevitável, como maneira de pensar assumida pela comunidade que está sofrendo transformações radicais em suas bases materiais” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 12), portanto, ao compreender que neste momento em que vivemos de fato as bases materiais estão passando por consideráveis modificações, faz urgente e necessário uma visão crítica diante de tais mudanças, para que não ocorra uma aceitação ingênua do que está posto, e sim, buscar compreender tais bases materiais para que sejam combatidas, quando estas colocam os indivíduos, neste nosso caso em específico, os alunos, em posição de inferioridade ou de precariedade diante da realidade posta.

A partir das reflexões proporcionadas por tais teorias críticas da educação, é possível esclarecer, ou se aproximar de uma compreensão acerca da educação crítica. O que ela defender, em última análise, é a emancipação do sujeito, a não aceitação da realidade e, portanto, a mudança social a partir de uma práxis. Tais objetivos parecem se apresentar em ambas as teorias exploradas, na pedagogia freiriana ao buscar a superação do oprimido, a partir de sua própria pedagogia,

na pedagogia histórico-crítica de Saviani, ao buscar identificar contradições sociais para que de fato a realidade não se reproduza sem modificações, bem como, nas reflexões de Adorno e Vieira Pinto, onde se busca uma garantia de que a consciência do indivíduo impeça que barbáries e injustiças ocorram no mundo.

Por fim, a relevância da educação crítica parece ser atemporal. Embora a humanidade muitas vezes acabe por regredir – e no campo da educação tais regressões parecem ocorrer com mais frequência – não se pode deixar de buscar soluções e problematizações da realidade, pois, se não há crítica, não há mudança e se não há mudança não há justiça, tampouco igualdade.

O fato de tais transformações ainda serem necessárias não devem servir como uma espécie de pessimismo para tais teorias críticas, mas sim, verificar que suas práticas são ainda mais necessárias, para que a escola não seja apenas reprodutora das desigualdades e que os oprimidos que dela resultem não tenham tal cárcere imutável. Portanto, acredita-se que uma concepção crítica de educação seja de fato a adequada pelas características e exposições até aqui realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa cumpre o seu objetivo geral ao analisar os fundamentos conceituais que sustentam a Educação Crítica, consolidando uma base robusta para a sua compreensão no cenário pedagógico atual. Respondendo à questão norteadora proposta, evidencia-se que os pressupostos dessa abordagem fundamentam práticas emancipatórias ao instrumentalizar a escola contra a mera reprodução das desigualdades e da exclusão social. Ficou demonstrado que a transformação da realidade escolar não ocorre de forma passiva ou espontânea; ela exige uma práxis consciente, dialógica e problematizadora, capaz de superar o pensamento ingênuo e os modelos educacionais baseados apenas no acúmulo de informações.

A articulação entre a compreensão histórica da realidade e a exigência de uma auto-reflexão profunda contra as barbáries e injustiças humanas reforça o papel ético e social do educador diante das contradições da sociedade.

Conclui-se que as potencialidades de uma educação voltada para a criticidade permanecem atemporais e urgentes. Longe de adotar uma postura pessimista frente aos desafios contemporâneos e aos retrocessos no campo do ensino, este estudo reafirma que o ambiente escolar deve ser defendido como um espaço de resistência e humanização, onde a reflexão contínua seja a espinha dorsal para a construção de uma sociedade efetivamente mais justa, livre e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- MELO, Alessandro de. **Fundamentos socioculturais da educação** / Alessandro de Melo. – Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Fundamentos da educação).
- SAVIANI, Dermeval, 1944 – **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações/ Dermeval Saviani – 11.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea).
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1960. 2 v. (Coleção Textos Brasileiros de Filosofia, 1).

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE CRÍTICA ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES, PEDAGOGIA CRÍTICA E CULTURA DIGITAL

Edineis Bandeira Barros¹

Jokbede Mesquita Marcelino²

Maria Bárbara da Costa Cardoso³

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido marcada por intensos debates acerca das transformações curriculares, das práticas avaliativas e da incorporação das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Essas transformações refletem mudanças sociais, econômicas e culturais que impactam diretamente a organização das políticas educacionais e o papel da escola na sociedade. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender o

- 1 Pedagoga especialista em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faveni, Licenciatura em computação pelo IFPA de Castanhal e mestra e doutoranda em ciências da Educação pela Veni Creator Christian University, Florida U.S.A. E-mail: edineis05@hotmail.com.
- 2 Pedagoga especialista em educação especial, mestra e doutoranda em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação pela Veni Creator Christian University, Florida U.S.A; Jomesquitabede@gmail.com.
- 3 Doutora em Educação(UFPA-2020). Mestra em Educação (UFPA-2012) Na linha Educação, Cultura e Sociedade; Especialização em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade na Amazônia(UFPA-2013); Especialista em Gestão Escolar(Escola de Governo-UFPA-2015); Especialista em Coordenação e Organização de Trabalhos Pedagógicos(UFPA-2005),Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2004) e graduação em Licenciatura em Teologia para o 1º Grau pela Universidade Federal do Piauí (1994). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa da Amazônia-GEPERUAZ; Pesquisadora do Grupo de Estudo. Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação do Campo (GEPESEED). Membro atuante do Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina II (FORECAT).Membro do Observatório AINPGP. Especialista em Educação-SEDUC/PA. Professora SEMEC/ Abaetetuba. Coordenadora do Ensino Fundamental SEMEC/Abaetetuba. Professora Lato e Stricto sensu na Veni Creator Christian University, Florida U.S.A. E-mail: barbara.costa@csfx.org.br.

currículo não apenas como um conjunto de conteúdos escolares, mas como uma construção social e histórica que expressa relações de poder e disputas ideológicas. De acordo com Silva (2005), o currículo está profundamente ligado às formas pelas quais a sociedade seleciona e organiza os conhecimentos considerados legítimos para serem ensinados nas instituições escolares.

Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como um espaço de produção cultural e política, no qual se definem os saberes que serão transmitidos às novas gerações. Para Silva (2005, p. 15), “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Essa seleção não ocorre de forma neutra, pois envolve interesses sociais, culturais e econômicos que influenciam diretamente as políticas educacionais. Assim, a análise crítica do currículo permite compreender como determinados conhecimentos são valorizados enquanto outros são marginalizados no contexto escolar.

A discussão sobre currículo também envolve reflexões acerca das relações entre educação e ideologia. Apple (2006) destaca que as instituições escolares desempenham papel importante na reprodução de valores e visões de mundo presentes na sociedade. Segundo o autor, “as escolas não apenas transmitem conhecimento, mas também produzem e reproduzem ideologias” (Apple, 2006, p. 38). Dessa forma, o currículo pode contribuir tanto para a manutenção das desigualdades sociais quanto para a construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social.

No contexto brasileiro, as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas intensificaram o debate sobre as concepções de currículo e os objetivos da educação escolar. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, introduziu uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências e habilidades. Para Malanchen e Santos (2020), essa perspectiva tem gerado debates entre educadores e pesquisadores, especialmente no que se refere à possível redução do conhecimento escolar a competências instrumentais voltadas ao mercado de trabalho.

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, apresenta uma abordagem que valoriza o acesso ao conhecimento científico e cultural como elemento essencial para a formação humana. De acordo com Malanchen e Santos (2020), essa perspectiva pedagógica defende que a escola deve garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, possibilitando a compreensão crítica da realidade social. Dessa forma, o currículo assume papel fundamental na formação de sujeitos capazes de analisar e transformar o contexto em que vivem.

Além das discussões sobre currículo, a avaliação educacional também constitui um tema central nas reflexões pedagógicas contemporâneas. Durante muito tempo, a avaliação foi utilizada principalmente como instrumento de classificação e seleção dos estudantes. Hoffmann (2001), entretanto, propõe uma concepção de avaliação mediadora, na qual o processo avaliativo está voltado para a compreensão do desenvolvimento do estudante e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Segundo Hoffmann (2001, p. 17), “avaliar é refletir permanentemente sobre a realidade e acompanhar passo a passo o processo de construção do conhecimento”. Essa perspectiva enfatiza o caráter formativo da avaliação, destacando a importância de compreender a aprendizagem como um processo contínuo e dinâmico. Nesse sentido, a avaliação deve contribuir para orientar o trabalho pedagógico e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Paralelamente a essas discussões, o avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial tem provocado profundas transformações no campo educacional. A cultura digital modifica as formas de produção e circulação do conhecimento, exigindo novas abordagens pedagógicas e novas competências docentes. Conforme apontam Damasceno, Ribeiro e Pereira (2008), a integração das tecnologias digitais ao currículo demanda reflexões teórico-metodológicas capazes de orientar práticas educativas críticas e inovadoras.

Diante desse contexto, torna-se necessário analisar de forma crítica as relações entre currículo, avaliação e tecnologias educacionais. Assim, este artigo tem como objetivo discutir as transformações curriculares e pedagógicas no cenário educacional contemporâneo, considerando as contribuições de diferentes autores que investigam as relações entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e cultura digital.

1. CURRÍCULO, IDEOLOGIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O currículo constitui um dos elementos estruturantes do processo educativo, pois organiza os conhecimentos, valores e práticas que orientam o ensino nas instituições escolares. Entretanto, a definição do currículo envolve escolhas que refletem determinadas concepções de educação, sociedade e formação humana. Essas escolhas não ocorrem de maneira aleatória, mas são influenciadas por contextos históricos, culturais e políticos que determinam quais saberes serão considerados legítimos no processo de escolarização. Nesse sentido, compreender o currículo exige analisar as relações entre conhecimento, poder e ideologia presentes no campo educacional. Conforme destaca Silva (2005), o currículo não pode ser entendido apenas como uma lista de conteúdos

ou disciplinas, mas como uma construção social que expressa interesses e disputas existentes na sociedade.

Silva (2005) afirma que o currículo deve ser compreendido como uma construção social e histórica, resultante de processos de seleção e organização do conhecimento que refletem visões de mundo específicas. Para o autor, “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (Silva, 2005, p. 16). Ao contrário, ele representa um campo de disputas no qual diferentes grupos sociais buscam afirmar suas concepções de conhecimento, cultura e formação humana. Dessa forma, a análise do currículo permite compreender como determinadas perspectivas culturais são legitimadas enquanto outras são marginalizadas ou excluídas do contexto escolar.

Além disso, Silva (2005) destaca que o currículo exerce papel importante na construção das identidades sociais e culturais dos estudantes. Ao selecionar determinados conteúdos e práticas pedagógicas, a escola contribui para a formação de valores, atitudes e formas de compreender a realidade. Assim, o currículo torna-se um espaço de produção de significados e de construção de identidades, influenciando a maneira como os indivíduos se percebem e se relacionam com o mundo social. Essa compreensão amplia a análise do currículo para além da dimensão pedagógica, incorporando também aspectos culturais e políticos.

Nesse contexto, Apple (2006) destaca que as políticas curriculares estão profundamente vinculadas às estruturas econômicas e sociais que caracterizam determinada sociedade. Para o autor, o currículo reflete interesses políticos e ideológicos presentes nas disputas por poder e influência na organização do sistema educacional. Apple (2006) argumenta que as reformas educacionais frequentemente expressam projetos sociais específicos, relacionados às necessidades econômicas e às demandas do mercado de trabalho. Assim, o currículo pode funcionar como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais ou como instrumento de transformação social, dependendo das concepções pedagógicas que orientam sua organização.

Segundo Apple (2006, p. 38), “as escolas não apenas transmitem conhecimento, mas também produzem e reproduzem ideologias”. Essa afirmação evidencia que o processo educativo está diretamente relacionado às relações de poder presentes na sociedade. Dessa forma, a análise crítica do currículo torna-se fundamental para compreender como determinados conhecimentos são valorizados enquanto outros são excluídos ou marginalizados. O currículo, portanto, não apenas transmite saberes, mas também contribui para a construção de identidades culturais e sociais, influenciando a formação de valores e concepções de mundo dos estudantes.

No contexto brasileiro, as reformas curriculares recentes têm enfatizado a importância do desenvolvimento de competências e habilidades como eixo estruturante do processo educativo. Essa abordagem ganhou destaque especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a organização do ensino a partir do desenvolvimento de competências consideradas essenciais para a formação dos estudantes. No entanto, essa perspectiva tem gerado debates entre pesquisadores e educadores, que questionam as implicações pedagógicas e sociais desse modelo de organização curricular.

Malanchen e Santos (2020) analisam essa tendência a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, destacando as tensões existentes entre diferentes concepções pedagógicas presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Para as autoras, a pedagogia das competências tende a privilegiar aprendizagens instrumentais voltadas às demandas do mercado de trabalho, enfatizando habilidades práticas em detrimento do aprofundamento teórico e da formação crítica dos estudantes. Nesse sentido, essa abordagem pode contribuir para a redução do papel da escola como espaço de formação intelectual e cultural.

Em contraste, a pedagogia histórico-crítica defende a centralidade do conhecimento científico, filosófico e artístico como elemento fundamental para a formação humana. De acordo com Malanchen e Santos (2020), a escola deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, possibilitando a compreensão crítica da realidade social e das relações que estruturam a sociedade. Essa perspectiva entende que a educação escolar deve promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, ampliando sua capacidade de análise, reflexão e intervenção na realidade.

Assim, o debate sobre currículo envolve necessariamente reflexões sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, as finalidades da educação e os projetos de formação humana que orientam as políticas educacionais. Compreender essas dimensões é fundamental para analisar criticamente as reformas curriculares e suas implicações para o processo educativo, especialmente em um contexto marcado por profundas transformações sociais, econômicas e tecnológicas.

2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A avaliação educacional desempenha papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e orientar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores. No contexto escolar, a avaliação constitui um instrumento importante para compreender como os estudantes constroem conhecimentos, desenvolvem

habilidades e elaboram significados a partir das experiências educativas. Entretanto, ao longo da história da educação, a avaliação foi frequentemente utilizada como instrumento de classificação, controle e seleção dos estudantes, reforçando práticas pedagógicas centradas na mensuração de resultados. Esse modelo tradicional de avaliação esteve fortemente associado à lógica meritocrática do sistema educacional, que privilegia o desempenho individual e a comparação entre estudantes.

Durante muito tempo, as práticas avaliativas nas escolas estiveram associadas à aplicação de provas, testes e exames padronizados destinados a medir o desempenho dos estudantes em determinados conteúdos curriculares. Nessa perspectiva, a avaliação era compreendida principalmente como um mecanismo de verificação da aprendizagem, cujo objetivo era identificar quais estudantes alcançaram os resultados esperados e quais apresentavam dificuldades. Essa abordagem priorizava resultados quantitativos e pouco considerava os processos de aprendizagem, reduzindo a complexidade do desenvolvimento educacional a indicadores numéricos ou classificatórios.

Esse modelo tradicional de avaliação, centrado na mensuração e na classificação, contribuiu para consolidar práticas pedagógicas que valorizam a competição entre estudantes e a padronização do ensino. Como consequência, muitos estudantes passaram a vivenciar a avaliação como um momento de tensão e punição, associado ao medo do erro e à possibilidade de reprovação. Nesse contexto, a avaliação deixa de cumprir sua função pedagógica e passa a reforçar mecanismos de exclusão escolar, dificultando a construção de processos educativos mais democráticos e inclusivos.

Hoffmann (2001) critica essa abordagem tradicional e propõe uma concepção de avaliação mediadora, baseada na compreensão da aprendizagem como um processo contínuo, dinâmico e em permanente construção. Para a autora, a avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo educativo, contribuindo para orientar as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, Hoffmann destaca que a avaliação precisa superar a lógica classificatória e assumir uma perspectiva formativa, voltada para a compreensão das trajetórias de aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2001, p. 17), “avaliar é refletir permanentemente sobre a realidade e acompanhar passo a passo o processo de construção do conhecimento”. Essa definição evidencia que a avaliação não deve ser vista apenas como um momento pontual de verificação de resultados, mas como um processo contínuo de reflexão sobre a prática educativa. A partir dessa perspectiva, o professor passa a utilizar a avaliação como instrumento de análise e acompanhamento da aprendizagem, identificando avanços, dificuldades e

possibilidades de intervenção pedagógica.

A avaliação mediadora proposta por Hoffmann também enfatiza a importância do diálogo entre professores e estudantes no processo educativo. Para a autora, a avaliação deve favorecer a construção coletiva do conhecimento, promovendo a participação ativa dos estudantes na análise de suas próprias aprendizagens. Dessa forma, o processo avaliativo deixa de ser unilateral e passa a constituir um espaço de interação pedagógica, no qual professores e estudantes compartilham responsabilidades na construção do conhecimento.

Nesse sentido, o processo avaliativo deve considerar as diferentes formas de aprendizagem e respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada estudante. Essa perspectiva reconhece que os estudantes possuem trajetórias de aprendizagem distintas, influenciadas por fatores sociais, culturais e individuais. Assim, a avaliação precisa ser flexível e sensível às particularidades de cada contexto educativo, evitando práticas padronizadas que desconsideram as diferenças presentes no ambiente escolar.

Libâneo (2005) reforça essa compreensão ao afirmar que as práticas pedagógicas contemporâneas devem valorizar a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Para o autor, a educação deve promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade crítica dos estudantes, incentivando a reflexão sobre os conteúdos estudados e sobre a realidade social. Nesse contexto, a avaliação assume papel importante na organização do trabalho pedagógico, pois permite analisar a eficácia das estratégias de ensino e orientar novas intervenções educativas.

De acordo com Libâneo (2005), a avaliação precisa estar articulada aos objetivos educacionais e às concepções pedagógicas adotadas pela escola. Isso significa que o processo avaliativo deve estar integrado ao planejamento pedagógico e aos princípios que orientam o trabalho educativo. Dessa forma, a avaliação deixa de ser uma atividade isolada e passa a constituir um componente fundamental da prática docente, contribuindo para o aprimoramento contínuo do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a avaliação formativa contribui para promover uma educação mais inclusiva e democrática, pois permite identificar dificuldades de aprendizagem e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas para superá-las. Ao acompanhar o processo de aprendizagem de forma contínua, o professor pode propor intervenções que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes, evitando que as dificuldades se transformem em obstáculos permanentes no percurso escolar.

Portanto, a construção de práticas avaliativas democráticas e formativas

constitui um desafio importante para a educação contemporânea. Superar modelos tradicionais de avaliação exige mudanças nas concepções pedagógicas, na formação docente e na organização das práticas educativas. Nesse sentido, a avaliação deve ser compreendida como um processo pedagógico essencial para a promoção da aprendizagem, da inclusão e da formação crítica dos estudantes.

3. CULTURA DIGITAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas formas de produzir, compartilhar e acessar o conhecimento na sociedade contemporânea. O desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais, aliado à expansão da internet e das redes de comunicação, tem alterado profundamente as dinâmicas sociais, culturais e educacionais. Nesse contexto, a escola e os sistemas educacionais passam a enfrentar novos desafios relacionados à incorporação dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A educação, que tradicionalmente esteve baseada na transmissão de conhecimentos em ambientes formais e estruturados, passa a conviver com múltiplas fontes de informação e novas formas de interação mediadas por tecnologias digitais.

A chamada cultura digital emerge como um fenômeno característico da sociedade contemporânea, influenciando práticas sociais, formas de comunicação e modos de produção do conhecimento. De acordo com Damasceno, Ribeiro e Pereira (2008), a cultura digital caracteriza-se pela ampliação das possibilidades de comunicação, interação e produção colaborativa de conhecimento entre indivíduos e grupos sociais. Nesse ambiente, os sujeitos deixam de ser apenas consumidores de informação e passam a atuar também como produtores de conteúdos, participando ativamente da construção coletiva do conhecimento. Essa transformação modifica significativamente as relações entre ensino, aprendizagem e tecnologia.

No campo educacional, essas mudanças exigem novas abordagens pedagógicas capazes de integrar tecnologias digitais ao processo educativo de maneira crítica e significativa. A presença de recursos tecnológicos no ambiente escolar amplia as possibilidades de desenvolvimento de estratégias de ensino mais dinâmicas e interativas. Plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, recursos multimídia e ferramentas colaborativas podem contribuir para enriquecer o processo educativo, promovendo diferentes formas de interação entre professores e estudantes.

Entretanto, a simples presença das tecnologias digitais na escola não

garante inovação pedagógica. A incorporação desses recursos precisa estar acompanhada de reflexão crítica sobre seus impactos pedagógicos, sociais e culturais. Damasceno, Ribeiro e Pereira (2008) destacam que a integração entre tecnologia e educação deve considerar não apenas os aspectos técnicos das ferramentas digitais, mas também suas implicações para a formação humana e para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a utilização das tecnologias deve estar articulada a projetos pedagógicos que valorizem a autonomia intelectual, a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes.

No ambiente escolar, o uso de tecnologias digitais pode contribuir para diversificar estratégias de ensino, ampliar o acesso à informação e favorecer práticas pedagógicas mais colaborativas. Recursos como vídeos educativos, simuladores virtuais, plataformas digitais e ambientes de aprendizagem online permitem explorar diferentes linguagens e formas de representação do conhecimento. Além disso, essas ferramentas podem facilitar a comunicação entre professores e estudantes, ampliando os espaços de aprendizagem para além da sala de aula tradicional.

Nos últimos anos, a presença crescente da inteligência artificial (IA) na educação tem ampliado ainda mais as possibilidades e os desafios relacionados ao uso de tecnologias no processo educativo. Sistemas baseados em inteligência artificial vêm sendo utilizados para desenvolver plataformas educacionais capazes de personalizar experiências de aprendizagem, adaptando conteúdos e atividades de acordo com as necessidades e o desempenho de cada estudante. Essas tecnologias também têm sido aplicadas em ferramentas de análise de dados educacionais, permitindo acompanhar o progresso dos estudantes e identificar padrões de aprendizagem.

Segundo a obra *O Futuro da Educação na Era da Inteligência Artificial* (2024), as tecnologias baseadas em inteligência artificial podem apoiar a personalização da aprendizagem, oferecendo recursos educacionais adaptados às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, essas ferramentas podem facilitar o acesso a materiais didáticos digitais, ampliar oportunidades de aprendizagem e auxiliar professores no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a inteligência artificial apresenta potencial para contribuir com a melhoria dos processos educativos, especialmente em contextos de ensino híbrido ou mediado por tecnologias.

Entretanto, o uso da inteligência artificial na educação também levanta questões éticas, pedagógicas e sociais importantes. Entre os principais desafios estão a proteção de dados dos estudantes, a transparência no uso de algoritmos educacionais e os limites da automação no processo de ensino. A utilização excessiva de tecnologias automatizadas pode reduzir o papel da interação humana

no processo educativo, comprometendo aspectos fundamentais da formação escolar, como o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e das habilidades socioemocionais.

Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre o papel da tecnologia no processo educativo e sobre os limites da automação no ensino. A tecnologia deve ser compreendida como um recurso que pode ampliar as possibilidades pedagógicas, mas que não substitui a mediação humana no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho docente continua sendo essencial para orientar a construção do conhecimento, promover a reflexão crítica e estabelecer relações pedagógicas significativas com os estudantes.

Libâneo (2005) destaca que a utilização de tecnologias na educação precisa estar articulada às concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente. Para o autor, a tecnologia deve ser compreendida como um recurso pedagógico que pode enriquecer o processo educativo, mas não como substituto da ação pedagógica do professor. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais deve estar integrado ao currículo e ao planejamento pedagógico, contribuindo para a construção de práticas educativas mais reflexivas e participativas.

Dessa forma, a integração entre cultura digital, currículo e práticas pedagógicas exige investimento na formação docente e no desenvolvimento de políticas educacionais que promovam o uso crítico e responsável das tecnologias na educação. A formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais torna-se um elemento essencial para que essas ferramentas sejam utilizadas de forma significativa no processo educativo. Além disso, é necessário desenvolver políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica adequada e acesso equitativo aos recursos digitais nas instituições de ensino.

A incorporação das tecnologias digitais e da inteligência artificial na educação representa uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas e ampliar possibilidades de aprendizagem. No entanto, esse processo deve ser conduzido de forma crítica e reflexiva, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas como instrumentos de apoio à formação humana e à construção do conhecimento, e não apenas como ferramentas técnicas ou instrumentais.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em abordagem bibliográfica e documental. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender as contribuições teóricas de diferentes autores que discutem currículo, avaliação e tecnologias educacionais no contexto contemporâneo. A pesquisa qualitativa permite analisar fenômenos educacionais de forma interpretativa, considerando

suas dimensões sociais, culturais e históricas.

A pesquisa bibliográfica constitui um importante instrumento para a produção do conhecimento científico, pois possibilita o diálogo com diferentes perspectivas teóricas sobre determinado tema. Nesse sentido, foram analisadas obras relevantes do campo educacional que abordam as teorias do currículo, as práticas avaliativas e as transformações provocadas pelas tecnologias digitais na educação.

Entre os principais autores utilizados na fundamentação teórica desta pesquisa destacam-se Silva (2005), Apple (2006), Libâneo (2005), Hoffmann (2001), Malanchen e Santos (2020), além de estudos relacionados à cultura digital e à inteligência artificial na educação. Esses autores oferecem diferentes contribuições para a compreensão das relações entre currículo, políticas educacionais e práticas pedagógicas.

A análise documental também foi utilizada como estratégia metodológica, permitindo examinar textos acadêmicos, obras teóricas e produções científicas que discutem as reformas educacionais e as transformações no campo do currículo. Esse tipo de análise possibilita identificar tendências, conceitos e abordagens que têm influenciado o debate educacional contemporâneo.

De acordo com Silva (2005), o estudo das teorias do currículo exige uma análise cuidadosa das diferentes perspectivas que orientam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a investigação bibliográfica permite compreender como as concepções de currículo se transformaram ao longo do tempo, acompanhando mudanças sociais e culturais.

Além disso, a análise das obras de Apple (2006) contribui para compreender as relações entre currículo e ideologia, evidenciando como as decisões curriculares estão vinculadas a disputas políticas e interesses sociais. Para o autor, a análise crítica das políticas educacionais é fundamental para compreender os processos de reprodução e transformação social presentes no sistema educacional.

No campo da avaliação educacional, as contribuições de Hoffmann (2001) foram fundamentais para compreender as mudanças nas concepções avaliativas ao longo das últimas décadas. A autora destaca a importância de desenvolver práticas avaliativas que considerem o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, superando abordagens meramente classificatórias.

Por fim, a análise das obras relacionadas à cultura digital e à inteligência artificial na educação permitiu compreender os desafios e possibilidades que as tecnologias apresentam para o processo educativo contemporâneo. A partir dessa abordagem metodológica, buscou-se desenvolver uma análise crítica e reflexiva sobre as relações entre currículo, avaliação e tecnologias educacionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que o currículo, a avaliação educacional e as tecnologias digitais constituem dimensões fundamentais para a organização do processo educativo contemporâneo. Essas dimensões estão profundamente interligadas e refletem diferentes concepções de educação, sociedade e formação humana. O currículo, conforme discutido ao longo do trabalho, não pode ser entendido como um simples conjunto de conteúdos escolares. Ele representa um campo de disputas ideológicas e políticas que envolve decisões sobre quais conhecimentos devem ser ensinados nas escolas.

As contribuições de Silva (2005) e Apple (2006) evidenciam que as políticas curriculares estão vinculadas a interesses sociais e econômicos, influenciando diretamente a organização do ensino e as práticas pedagógicas. No contexto brasileiro, as reformas curriculares recentes têm gerado debates sobre o papel da escola e os objetivos da educação. A análise de Malanchen e Santos (2020) demonstra que a adoção de modelos baseados em competências levanta questionamentos acerca da centralidade do conhecimento científico na formação dos estudantes.

No campo da avaliação educacional, as contribuições de Hoffmann (2001) destacam a importância de desenvolver práticas avaliativas formativas, voltadas para o acompanhamento do processo de aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, o avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial tem provocado transformações significativas no cenário educacional. Essas tecnologias apresentam potencial para ampliar o acesso ao conhecimento e diversificar estratégias pedagógicas.

Entretanto, sua incorporação ao currículo deve ocorrer de forma crítica e reflexiva, considerando os desafios éticos, pedagógicos e sociais envolvidos no uso dessas ferramentas. Dessa forma, a construção de uma educação democrática e emancipadora depende da articulação entre currículo crítico, avaliação formativa e uso consciente das tecnologias digitais, orientados por princípios que valorizem a formação humana e a transformação social.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DAMASCENO, Marcel Thiago; RIBEIRO, Bárbara Cortella Pereira (org.). **Cultura digital, currículo e perspectiva teórico-metodológica em educação**. Curitiba: CVC, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avanços nas concepções e práticas da avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 15–58.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Lígia Márcia Martins. **Políticas e reformas curriculares no Brasil**: perspectivas de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Comum Curricular e a pedagogia das competências. Campinas: Autores Associados, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O futuro da educação na era da inteligência artificial: um guia completo para educadores entenderem e aplicarem as novas tecnologias. 1. ed. São Paulo: EBPCA – Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024.

POVOS INDÍGENAS, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Alexandra Rodrigues de Souza Alves¹

Vera Lúcia Mikoski²

INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre a realidade dos povos indígenas no Brasil, tomando como recorte o período que se estende da Ditadura Militar brasileira aos dias atuais. A partir do diálogo entre produções acadêmicas, experiências pedagógicas e a realidade de comunidades indígenas do Rio Grande do Sul, pretende-se discutir os processos de invisibilização, resistência e luta por direitos vivenciados pelos povos originários. Além disso, o trabalho apresenta atividades desenvolvidas no ensino de História com alunas do Curso Normal e estudantes do Ensino Médio da Escola Diogo Penha, no Litoral Norte gaúcho, bem como com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Cachoeirinha e Gravataí, na região metropolitana de Porto Alegre, buscando contribuir para a valorização dos saberes indígenas e para a construção de práticas educativas comprometidas com a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A PRESENÇA GUARANI NO LITORAL NORTE GAÚCHO E OS DESAFIOS DA VISIBILIDADE

Este estudo inicia com um breve relato sobre a aldeia Guarani próxima à escola Diogo Penha, município de Balneário Pinhal, Rio Grande do Sul, na triangulação com os estudos de três aldeias Guarani de Viamão, Porto Alegre e

1 Professora dos anos iniciais das redes públicas municipais de Cachoeirinha e Gravataí, RS. Mestranda de Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=89E88BFDCE381A795B82B32F24D7F E9F#.

2 Professora de História na Escola Estadual de Ensino Médio Diogo Penha, RS-Especialista Educação para Diversidade pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2012)- Mestranda em História (2026) (PROFHISTÓRIA) da UFRGS -Universidade Federal do Rio Grande do Sul. -https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=5C1E7D5727167D9453D786FFCDE6 507F#.

Cachoeirinha, buscando o diálogo a partir de duas dissertações trabalhadas em seminários das disciplinas de História e EREER em 2024 e 2025, respectivamente, do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, e finalizando com aulas realizadas pelas duas autoras, nos municípios onde ministram as aulas.

Distante 37 km do centro de Balneário Pinhal, instalada às margens da RS 040 em Capivari do Sul, fica a Aldeia *Tekoá Araçaty*, *tekoá* significa lugar bom para Guarani viver e *Araçaty* significa araquá (fruta) acrescentado do sufixo *ty*³ que significa abundância, ou seja, Araçaty é a terra dos araquás. A aldeia conta com cerca de 20 famílias, originárias da Argentina, vivem ao lado do rio Capivari, o que propicia a caça e a pesca, falam a língua Mbyá Guarani e o artesanato lhes proporciona arrecadar algum dinheiro. A escola na aldeia é organizada pela Rede Estadual de Ensino Gaúcho, responsável pela gestão da educação escolar indígena desde 1991.

O fato é que mesmo sendo uma aldeia muito próxima da escola, em trabalho recente realizado na Semana dos Povos Indígenas, quando perguntado a alunos de 10 turmas de segundos e terceiros anos do Ensino Médio, se sabiam qual o povo indígena que morava na aldeia logo após a ponte do rio Capivari, ninguém sabia responder. A grande maioria sabe de sua existência, mas não quem são eles, sua origem, sua cultura ou suas necessidades. Também fica evidenciado logo nos primeiros debates, que ainda persiste aquela visão do “índio” genérico, aquele construído a partir do folclore, do dia do “índio”, caricaturado e distante.

Já a professora/pesquisadora Maria Aparecida Bergamaschi, em 2004, investigou os Guarani das aldeias Cantagalo e Lomba do Pinheiro, em Viamão e Porto Alegre. Sua pesquisa ajuda a entender também as características dos Araçaty de Palmares do Sul, município que faz divisa com Balneário Pinhal. Parte deles, também provenientes da Argentina, estão em locais de passagem⁴, sem condições adequadas para viver a tradição Guarani, onde minimamente, conseguem plantar um pouco de suas culturas, milho, mandioca, batata doce e amendoim.

Os Guarani reconhecem que a *Opy*⁵(casa tradicional de reza) é a sua “universidade”, as pessoas mais velhas, através da oralidade são as guardiãs do conhecimento. Para eles, escola é a vida toda e a educação não se separa espacial

3 Segundo Júnior em: A morfologia sufixal indígena na formação de topônimos do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.filologia.org.br/pub_outras/sliit01/sliit01_29-48.html.

4 Espaço de acolhimento temporário criado para garantir segurança, dignidade e respeito cultural à população indígena que se desloca para acessar serviços públicos essenciais através do fortalecimento de políticas públicas de assistência social inclusivas e culturalmente adequadas para os povos originários.

5 Minidicionário Mbyá Guarani. Disponível em: https://canionsdosul.org/wp-content/uploads/2022/07/GLOSSARIO-INDIGENA-3_compressed.pdf.

e temporalmente de outras práticas da aldeia. As crianças, os jovens e os adultos circulam juntos pelos espaços, inclusive na escola.

Ao nos depararmos com um sistema de aprendizagem e ensino a partir de um preceito de liberdade e alegria, é impossível não comparar com a nossa realidade ao lembrar das constantes indagações e descontentamentos de tantos alunos, em relação às rotinas das escolas, pesadas e repetitivas das nossas cidades ditas “civilizadas”, que formou-se a partir de um modelo de escola tradicional ocidental que ordena, classifica e controla.

Na escola ocidentalizada, o tempo de aprender são as horas do relógio, que muitas vezes é maçante, torturador. Já nas aldeias Guarani, “o ritmo da aula é o ritmo do coração” (Bergamaschi, 2004)⁶, esta, talvez seja a maior lição deste estudo, perceber que a luta que fez estes povos resistirem e sobreviverem “aos mais refinados atos de destruição, mantendo suas crenças e seu modo de ser” (Bergamaschi, 2004), mostra o quanto está mais do que na hora de toda sociedade brasileira aprender com eles.

1. A - Lutas Contemporâneas dos Povos Originários no Rio Grande do Sul

Segundo informações do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), organismo vinculado à Conferência de Bispos no Brasil - CNBB, existem povos indígenas, em sua maioria Guarani Mbya e Kaingang, alguns Xokleng e Charrua, espalhados em 49 municípios gaúchos⁷. Na página do CIMI disponível na Internet ou aderindo a possibilidade de receber suas matérias por e-mail, se tem acesso aos relatórios que são publicados anualmente sobre a situação dos indígenas no Brasil. No relatório de 2023 apresenta-se o balanço do primeiro ano do governo Lula, após três anos de governo Bolsonaro, período em que o Executivo federal adotou uma retórica e uma agenda contrárias à expansão dos direitos territoriais nativos, resultando em um retrocesso nos indicadores de demarcação e na fragilização da proteção institucional aos povos originários. O relatório “Violências contra os Povos Indígenas”, com duzentos e cinquenta e três páginas mostra as possíveis “artimanhas” do Congresso quando se associa ao agronegócio, tentando reverter as conquistas já efetivadas, assim como a morosidade que existe para questões urgentes relacionadas à terra e que repercutem na vida de cada um dos indígenas brasileiros, o resultado é que muitos acabam relegados ao abandono e pobreza extrema.

6 Bergamaschi, Maria Aparecida - Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani- Cad.Cedes, Campinas, vol 27, n 72 pág 197-213 maio/ago 2007.

7 CIMI Conselho Indigenista Missionário - <https://cimi.org.br/2024/05/indigenascheiars/>.

1. B - Educação Escolar Indígena e Perspectivas Decoloniais

Na tese “Descolonizando a escola: Em busca de novas práticas”, Bruno Ferreira (2018), um dos primeiros professores indígenas da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), contribui para conhecer mais sobre a história recente dos Kaingang no estado e sobre as escolas indígenas nas reservas, inclusive a primeira escola normal indígena do Brasil, valorizando a formação de profissionais em educação que estejam inseridos na realidade dos povos originários.

Já na dissertação “Narrativas da história indígena na escola: Um blog para a memória indígena na Ditadura Militar”, Luís Cristino Magalhães (2020), aborda as políticas e leis a que os povos indígenas estiveram submetidos e a sequência de fracassos no trato dos direitos destes povos, que os condenou a viverem como se não fossem sujeitos brasileiros, trata-se de uma denúncia das situações de violência e esquecimento.

Outro aspecto relevante em que ambas pesquisas trabalham, é a importância dos professores serem os protagonistas nas escolhas de materiais didáticos que aproximem os alunos da história dos Povos Originários. Também da necessidade de um elo entre as escolas dos não indígenas com a dos indígenas, para que todos possam crescer com os conhecimentos adquiridos mutuamente.

Semelhantemente, faz-se necessário que os indígenas tenham acesso a língua escrita e falada, tanto em guarani quanto em português, o que lhes assegura a possibilidade de lutar por seus direitos. Em ambas pesquisas, ainda aparecem relatos das dificuldades enfrentadas por estes povos durante o período da ditadura militar brasileira, assim como as lutas de ativistas indígenas por reconhecimento do direito à suas terras ancestrais e as denúncias das barbaridades cometidas, fazendo surgir da luta articulada muitas conquistas, como a Lei 11.645⁸.

Em sua pesquisa de Doutorado, Bruno Ferreira, um Kaingang que nasceu na terra indígena Guarita, no noroeste do Rio Grande do Sul, inicia observando que “é preciso descolonizar velhas práticas branqueadoras e colocar em questionamento conhecimentos já cristalizados na escola” (Ferreira, 2018, p. 4). O autor traz seus conhecimentos e vivências sobre os costumes do Povo Kaingang, da primeira escola “normal” brasileira⁹ para indígenas e sobre a

8 A Lei nº 11.645/2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio no Brasil. A norma altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para promover a diversidade e combater o racismo.

9 Em 1972 a Funai contrata os primeiros monitores bilíngues (14 professores e cinco professoras) para atuarem em escolas de postos indígenas nas aldeias da Região Sul do país. Embora ainda não contasse com professores indígenas, o primeiro estabelecimento de ensino fundamental dedicado à educação indígena foi a Escola Normal Indígena Clara

retirada desses povos de suas terras. A Reserva Guarita, onde ele nasceu e viveu, tem 13 escolas indígenas em 23.000 hectares, “já dentro de um processo de demarcações iniciado pelo governo estadual, teve sua área total oficializada em 1918¹⁰”

O autor conta detalhes das grandes mudanças feitas na década de 1950, quando os kaingang foram retirados de suas terras e colocados em casas organizadas por um posto da Funai, de onde eram recrutados para trabalhar. Estes fatos afetaram diretamente os costumes deste povo, pois para eles “a terra é tudo”. Retirados de seus costumes, tudo era um desafio, inclusive participar da escola com as crianças não indígenas, coisa que ele tinha muita vontade de vivenciar, mas quando aconteceu se sentiu oprimido, pois era proibido de falar sua própria língua.

Estas experiências resultaram na conclusão da imprescindibilidade de que as escolas indígenas tenham um currículo que respeite a cultura do seu próprio povo e, ao mesmo tempo, não os retire do convívio e conhecimentos dos não indígenas. “A escola pode ser uma ferramenta importante para as lutas indígenas e, conseqüentemente, contribuir para avançar na melhoria de vida desse povo” (Ferreira, 2018, p. 10).

1. C - A luta contra o estereótipo e a exclusão através da Educação Ambiental e valorização dos saberes indígenas no Ensino Médio e Normal Pós-Médio.

De volta ao “chão da escola”, não é difícil de entender o porquê de meus alunos e, infelizmente, muitos professores nem saberem que temos Guarani bem próximos. Todos sabem que ali tem “índios”... Seres distantes, criticados por sua vida diferente. Muitas vezes ouvi alguns chamarem a aldeia de suja e/ou desorganizada: “- eles rejeitaram portas e janelas que lhes foram doadas, não dá para entender... Porque não querem uma casa igual a nossa?!”. Este aniquilamento da cultura dos Povos Indígenas, iniciado com o colonizador há mais de 500 anos, resultou em um racismo estrutural que foi sendo mantido pela educação bancária¹¹. Quebrar esse ciclo passa por descolonizar a escola.

Em 2025, em uma disciplina de Projeto Integrador, como professora de história, trabalhei com duas turmas do segundo ano do Ensino Médio da Escola

Camarão, inaugurada em 1970 na Terra Indígena Guarita, noroeste do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2019/formacao-de-professores-indigenas-garante-identidade-da-cultura-kaingang>.

10 Disponível em: <https://www.luterano.org.br/comemoracao-do-centenario-da-terra-indigena-guarita-resgata-historia-kaingang-e-guarani/>.

11 FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. “A concepção ‘bancária’ da educação como instrumento da opressão”.

Diogo Penha e uma turma de primeiro ano, um Projeto intitulado “Espíritos da Floresta” e outro “Relógio do Corpo Humano”, de forma interdisciplinar com a disciplina de química.

Concomitantemente, em outro turno, as aulas foram desenvolvidas pelas turmas do Ensino Médio e seus resultados foram comentados e trabalhados com as alunas normalistas em História da Educação. Com estas alunas, a proposta de uma aula com o curta de Daniel Munduruku¹² e a leitura de um texto retirado da dissertação “Descolonizando a Escola”, de Bruno Ferreira, possibilitou ampliar as ideias a respeito da formação de professores. São trajetórias de dois indígenas que falam da importância da educação, e da adequação de currículos, para formar professores que estejam engajados nas lutas e na cultura dos Povos Originários.

No texto “Descolonizando a escola”, o autor enfatiza a necessidade de que a formação dos profissionais em educação indígena possibilite, ao mesmo tempo, ser um elo entre sua cultura e a da sociedade onde estão inseridos, possibilitando a inclusão dos do seu povo, minimizando aos poucos a invisibilidade na qual foram submetidos, pelo colonialismo. As realidades de ambos autores, suas trajetórias como indígenas que estudaram e são professores, derruba o estereótipo do indígena que estaria estagnado, no meio do mato. Eles trazem a realidade das aldeias, das crianças brincarem e viverem a sua infância plenamente. A mistura de experiências e a valorização da sabedoria indígena, pode ser uma troca que possibilita avanços, para ambos os lados.

As atividades tinham o objetivo de aproximar os alunos das questões ambientais e dos indígenas próximos à escola, e que teve início com uma visita ao Horto Florestal de Balneário Pinhal, em parceria com a Emater do Município. Foram realizadas na escola oficinas com plantio e divulgação das propriedades medicinais das plantas, e também a confecção de sabonetes com a mesma finalidade.

Em âmbito nacional, 2025 foi um ano onde se discutia a preparação para a COP 30¹³, conferência que reuniu representantes de vários países do mundo, e o momento perfeito para a valorização dos Povos Originários, cuja interação com a natureza tem muito a nos ensinar. Nas duas turmas do segundo ano, haviam alunos que desenhavam muito bem, então, resolvemos aproveitar o dom

12 Olhar Indígena - Daniel Munduruku fala sobre Educação Indígena. Disponível em: <https://youtu.be/EUmx7klGn7w->.

13 A COP 30 foi a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, realizada em novembro de 2025, em Belém, no Pará. O evento reuniu líderes mundiais, cientistas e representantes da sociedade civil para negociar metas globais de redução de emissões, transição energética e preservação ambiental. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/agenda-internacional/missoes-internacionais/cop28/cop-30-no-brasil>.

e fizemos alguns trabalhos de revitalização de espaços da escola, o que resultou em uma ilustração de Chico Mendes¹⁴.

Figura 1 - Chico Mendes- Desenho dos alunos em uma parede da escola



Fonte: Acervo pessoal da professora Vera L. Mikoski

Na continuação da sequência didática, após assistirem dois documentários, um sobre a História de Chico Mendes e o outro uma entrevista com Daniel Munduruku¹⁵ sobre Educação Indígena. Foram realizados debates sobre a luta de Chico Mendes, um trabalhador brasileiro, que se tornou um de nossos maiores ambientalistas, ao denunciar a devastação na Amazônia por madeireiros, causando a extinção de postos de trabalhos dos seringueiros e muita violência. A entrevista de Daniel Munduruku, trouxe o debate sobre a educação das crianças indígenas voltada para o respeito à natureza. O ciclo de trabalhos do projeto “Espíritos da Floresta” culminou com a abertura da mostra cultural da escola, com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio cantando a música “Louvor a Chico Mendes”.¹⁶

¹⁴ Chico Mendes foi um seringueiro, sindicalista e ativista ambiental brasileiro, amplamente reconhecido como um dos maiores símbolos da defesa da Floresta Amazônica e dos direitos das populações tradicionais. Sua atuação ganhou projeção mundial ao unir a justiça social para os trabalhadores extrativistas com a conservação da natureza. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?81068/Chico-Mendes-Conheca-a-historia-do-maior-lider-ambientalista-do-Brasil>.

¹⁵ Daniel Munduruku é um dos mais renomados escritores, professores e ativistas indígenas do Brasil, amplamente reconhecido por inaugurar e consolidar a literatura indígena contemporânea no país. Disponível em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>.

¹⁶ Música- Louvor a Chico Mendes-composta por Almir de Araújo e Marquinhos Lessa, na voz da cantora Simone - 1989.

1. D - Educação, Memória e Resistência dos Povos Originários

A luta por um ensino de qualidade enfrenta desafios históricos, como mostra a triste matéria do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, que narra a vida da primeira professora da Rede Pública do Rio Grande do Sul que ministrava aulas em português e guarani, que infelizmente, morreu como indigente após as duas escolas indígenas em que trabalhava serem fechadas em 1778¹⁷.

Esta morte, os assassinatos de Chico Mendes, Marçal de Souza Tupã-Y, Mariele e tantos outros, a morosidade nas demarcações de terras, mesmo garantidas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, são apenas algumas monstruosidades resultado de políticas de Estado racistas. Apesar disso, a cultura e os ensinamentos ancestrais resistem e desafiam. Assim como também devem ser desafiadoras as escolhas de materiais didáticos pelos professores, a fim de revelar a história que esteve velada, resultando finalmente, no extermínio da versão de uma história única¹⁸, contada pelo colonizador.

1. E - Saberes Ancestrais e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola Básica

Em Cachoeirinha, região metropolitana de Porto Alegre, RS, a situação não é diferente. Ali, desde 2021 iniciou-se um processo de retomada¹⁹ territorial pelo povo indígena Mbyá Guarani tekoa Karandaty, no local de mata atlântica preservada intitulada “Mato do Júlio”, no centro da cidade, circundada por prédios e os tão conhecidos problemas urbanos.

Os Karandaty enfrentam uma luta judicial para terem o direito a viver nessa terra. Terra esta que segundo a arqueologia comprova²⁰, é povoada há milhares de anos pelos seus antepassados, e, mais atualmente, encontra-se abandonada pelos herdeiros do primeiro morador branco da região, o senhor Baptista e pelo grupo empresarial que comprou a área, porém, só resolveu tomar

17 Schneider, Regina Portella- os primeiros professores públicos no RS - Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul- Publicado no site em 08/04/2019.

18 Para Chimamanda quem tem o “Poder” é que conta a história: “Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como é contada, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder”. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>.

19 Indígenas Mbyá Guarani iniciam retomada de terra ancestral em Cachoeirinha (RS). Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/09/17/indigenas-mbya-guarani-iniciam-retomada-de-terra-ancestral-em-cachoeirinha-rs/>.

20 Patrimônios em Gravataí: processos e mudanças. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/884443.pdf?v=639021926322170778>.

posse quando os Guarani ocuparam. Fato é que, além da desgastante luta pela terra, os indígenas enfrentam o abandono do poder público, causando fome, frio, a falta dos suprimentos básicos para a vida, o racismo e a invisibilidade que ele gera.

Na tentativa de se trabalhar dentro de uma perspectiva de Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola, desde o início do ano desenvolvemos um projeto de valorização da cultura e saberes tradicionais indígenas sobre o poder das ervas medicinais, acreditando que ensinando as crianças que nossos Povos Indígenas detêm muito conhecimento filosófico e prático da vida e da saúde, acabaremos por formar uma sociedade mais inclusiva, mais equitativa e menos racista num futuro próximo.

As turmas de quarto ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Portugal, de Cachoeirinha e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rosa Maria, de Gravataí receberam a proposta com entusiasmo, que iniciou-se logo antes das comemorações da Páscoa, por conta da colheita da macela (hábito tradicional da região, que deve acontecer nos dias de Páscoa), ao assistirem uma reportagem²¹ de um jornal local, o JA (Jornal do Almoço), que demonstrou que os benefícios da utilização da planta, há muito conhecidos pelo saber popular, foram finalmente confirmados pela ciência.

A partir do estudo da planta, inclusive proporcionando a experimentação *in natura* e do chá, adentramos o universo do conhecimento indígena sobre o poder medicinal das ervas, começando pela contação de histórias, vídeos demonstrando os saberes tradicionais, a cosmologia, e o dia a dia nas aldeias espalhadas pelo Brasil.

Semana a semana, fomos estudando plantas diferentes e suas utilizações. Esse fato abriu a possibilidade de começarmos o cultivo das plantas dentro do espaço escolar. Conseguimos doações de mudas, de terra adubada, de tijolinhos, e até da mão de obra para construir a estrutura da horta em espiral. Porém, coube aos alunos a tarefa de transportar a terra e plantar cada mudinha de erva que foi doada.

21 Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/14493042/?s=0s 00: 56: 05>.

Figura 2: Horta em espiral

Fonte: acervo pessoal da professora Alexandra

Nas próximas semanas, o trabalho nas duas escolas se diferenciaria... Combinamos com a aldeia Karandaty uma visita, quando levaríamos um ônibus com duas turmas de estudantes, o objetivo era ter uma aula prática com as autoridades no assunto, que são os anciões da aldeia, mas principalmente o Karaí Pedro, que o tempo todo nos atendeu com carinho e presteza.

Neste momento, o interesse financeiro do grupo empresarial que comprou a terra e reivindica na Justiça a reintegração contra os Guarani apareceu. A prefeitura da cidade, nossa mantenedora, proibiu a ida das crianças, alegando, entre outras coisas, que não permitiria a entrada de menores de idade em território em disputa, o que, no nosso entender, demonstra somente que os poderosos se apoiam.

Como as crianças de Cachoeirinha não puderam ir à aldeia, coube à aldeia ir à escola. Num determinado dia, recebemos a visita do Karaí Pedro, que, com sua incrível paciência, conversou com os alunos, respondeu perguntas e, no fim do evento, aceitou a tarefa de plantar uma árvore que é símbolo do Povo Guarani: a erva-mate.

Felizmente, a prefeitura de Gravataí aprovou o projeto e liberou a visita à aldeia. A saída de campo foi um sucesso, aproveitada pelo Povo Guarani, que recebeu a visita, mas principalmente pelos nossos alunos, que conheceram um pouquinho do “bem viver Guarani”, e pôde assim, aprender a conviver, respeitar e valorizar. A partir daí, com certeza, menos racistas povoarão o mundo.

1. F - Ampliação do Projeto: Diálogos Entre Saberes Indígenas e Quilombolas

O projeto ainda continua, com a experimentação semanal de ervas, a pesquisa bibliográfica sobre seus benefícios e a relação com os conhecimentos ancestrais. Em seguida, planejamos acrescentar ao foco de estudos o Bem Viver (cosmologia) quilombola²².

Seguindo todo pensamento de valorização dos conhecimentos ancestrais, pesquisaremos a herança afro-brasileira e quilombola de sabedoria ancestral na medicina natural, culminando na visita a uma comunidade remanescente da região metropolitana de Porto Alegre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos refletir sobre a realidade dos povos indígenas no Brasil, suas lutas históricas e contemporâneas, bem como as possibilidades de aproximação entre seus saberes e o ambiente escolar. As pesquisas analisadas, os relatos das comunidades Guarani e Kaingang e as experiências pedagógicas desenvolvidas em nossas escolas evidenciam que ainda existe um longo caminho a percorrer para superar a invisibilidade, o preconceito e as diversas formas de racismo que atingem os povos originários.

Por outro lado, também demonstram que a escola pode assumir um papel fundamental na construção de novas relações, mais respeitadas e humanas. Quando estudantes têm a oportunidade de conhecer a história, a cultura, os modos de vida e os conhecimentos ancestrais indígenas, passam a compreender que estes povos não pertencem apenas ao passado, mas fazem parte do presente e seguem contribuindo para a construção da sociedade brasileira.

As experiências relatadas mostram que a aproximação entre escola e comunidade indígena possibilita aprendizagens significativas para todos os envolvidos. Ao estudar as ervas medicinais, visitar aldeias, dialogar com lideranças indígenas e refletir sobre questões ambientais, os alunos ampliam sua visão de mundo e passam a reconhecer o valor de conhecimentos historicamente silenciados.

A interatividade das propostas de aulas e resultados, entre professoras de diferentes municípios, aproxima os conhecimentos adquiridos na academia com as práticas no chão da escola. Estes diálogos são muito importantes para tornarmos a educação anti racista uma realidade, fazer com que ela saia do

22 Bem Viver: Relação de respeito e complementaridade com a Natureza, valorizando os saberes tradicionais, a agricultura sustentável e o trabalho para o crescimento de todo o grupo. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/ra/article/download/74511/39005>.

papel e reflita onde é urgente, que é aproximar escola, sociedade, aldeias e todos seus conhecimentos, fundamental para que tenhamos oportunidades iguais, mesmo com a nossa diversidade.

As autoras verificaram semelhanças em algumas atividades, que foram realizadas em tempos e lugares diferentes, antes da proposta deste artigo, o que demonstra a importância do professor pesquisador, e do incentivo da pesquisa pelo poder público. Seguindo essa linha de pensamento, neste artigo interseccionamos pesquisas que dialogam com a educação e a história de nosso país, sempre focando em descolonizar mentes, para assim destituir ideias preconceituosas, sobrepostas de muitas formas em nossa sociedade.

Que as práticas aqui apresentadas possam inspirar outros educadores a estabelecer pontes entre a escola e os povos originários, contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes, críticos e sensíveis à diversidade cultural que constitui o Brasil. Afinal, ao aprender com os povos indígenas sobre respeito à natureza, coletividade e bem viver, não estamos apenas ensinando História, estamos também aprendendo novos caminhos para o futuro.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Almir de; LESSA, Marquinhos. **Louvor a Chico Mendes**. Intérprete: Simone. Rio de Janeiro: CBS Records, 1989. 1 faixa musical.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guaraní. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qTzhqq7g5SBJHhMXvmGvxfg/>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Inaugurada Casa de Passagem Yanomami Bruno Alves Chaves**, em Barcelos (AM). Brasília, DF, 26 fev. 2026. Disponível em: gov.br/MDS. Acesso em: 23 jun. 2026.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – 2024**: primeiro ano de vigência da Lei do Marco Temporal foi marcado por conflitos e violência contra povos em luta pela terra. Brasília, DF, 28 jul. 2025. Disponível em: <https://cimi.org.br/2025/07/relatorioviolencia2024/>. Acesso em: 23 jun. 2026.

FERREIRA, Bruno. Descolonizando a escola: em busca de novas práticas. **Avá: Revista de Antropología**, Misiones, Argentina, n. 33, p. 165-183, dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.unam.edu.ar/index.php/files/article/view/29>. Acesso em: 23 jun. 2026.

MAGALHÃES, Luiz Cristino. **Narrativas da história indígena na escola: um blog para a memória indígena na Ditadura Militar**. 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

SCHNEIDER, Regina Portella. **Os primeiros professores públicos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, 2019.

MULTILETRAMENTOS E BNCC: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES

Andrea Barreto Borges¹

INTRODUÇÃO

Os últimos anos foram marcados por mudanças profundas na sociedade, impulsionadas, sobretudo, pelo uso intenso das tecnologias digitais. Esse novo cenário impactou a maneira como os textos são produzidos, lidos e compartilhados, gerando um funcionamento social dinâmico no qual prevalece a diversidade de linguagens e de culturas. A preocupação com essas questões motivou, em 1996, a publicação do manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, traduzida no Brasil como *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais* (Cazden et al., 2021).

O Grupo Nova Londres, constituído por 10 pesquisadores dos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido, trouxe para o centro do debate a urgência de a instituição escolar repensar o seu papel na formação dos sujeitos, de modo a contemplar a diversidade linguística, cultural e tecnológica. Era preciso, então, ampliar a noção de letramentos que até então orientava as práticas grafocêntricas desenvolvidas pela escola. Nesse contexto, o GNL apresentou críticas ao ensino de língua portuguesa baseado na Gramática Tradicional e propôs o ensino centrado na teoria do *design* e nos movimentos pedagógicos de *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*.

A relevância da pedagogia dos multiletramentos é incontestável. O estudo traz para o centro do debate a necessidade de mudanças na formação dos leitores e produtores de textos, em conformidade com as demandas e necessidades contemporâneas. Por este motivo, dois movimentos são relevantes: é preciso celebrarmos a iniciativa do grupo que chamou a escola à responsabilidade para repensar os letramentos escolares (em 2026 o manifesto completa 30 anos); por outro, é necessário lançarmos um olhar crítico para as proposições feitas sobre o tratamento das linguagens, das culturas e tecnologias, de modo que

¹ Doutoranda em Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens – PPGEL (UNEB) e professora de Língua Portuguesa no IFBA. Email: andreabarreto@ifba.edu.br.

possamos identificar lacunas na sua abordagem didática, em uma análise dos multiletramentos sob uma perspectiva de currículo.

Quais são os saberes que compõem os multiletramentos? Quais são as perspectivas pedagógicas que orientam os referidos estudos? Diante da complexidade e especificidade dessas questões, a teoria que embasa este trabalho é a Didática das Línguas, visto que esta é uma ciência que articula, a partir de uma abordagem transdisciplinar, os elementos que integram a prática educativa (Bispo, 2019) e que é responsável pela Transposição Didática (TD) dos saberes escolares da educação básica. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as aproximações e os distanciamentos entre a pedagogia dos multiletramentos e a pedagogia das competências, levando em consideração que a BNCC realiza um processo de TD dos saberes escolares, opondo-se a mera transferência de conhecimentos científicos e culturais.

A prática e a teoria educativas, organizadas de forma coerente por meio do currículo, não são compostas de uma relação aleatória de saberes, atividades e gêneros textuais. Portanto, há o desafio de compreensão dos multiletramentos para além de projetos e propostas isoladas, de modo que aprofundemos como as práticas de multiletramentos compõem o projeto global da disciplina língua portuguesa por meio da TD que caracteriza as políticas educacionais atuais.

ASPECTOS DIDÁTICOS DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Há 30 anos, um grupo de pesquisadores autodenominado *New London Group* (Grupo Nova Londres - doravante GNL) publicou o artigo *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais*. Trata-se da primeira vez que o termo foi utilizado, em referência aos reflexos profundos causados, especialmente na escola, pelos “multi” dos canais de comunicação e mídia e pela diversidade cultural e linguística.

A partir das discussões realizadas pelo grupo, os autores se propuseram a apresentar “um panorama teórico do atual contexto social de aprendizagem e as consequências das mudanças sociais em relação ao conteúdo (o “o quê”) e à forma (o “como”) da pedagogia do letramento” (Cazden *et al.*, p. 18). A proposta foi resultado de pesquisas e discussões que se configuraram em uma luta por mudanças na educação, em função de transformações na sociedade, que, segundo os pesquisadores, já não comportava mais uma pedagogia tradicional, que se manifestasse por meio de um letramento, no singular, baseado apenas no ensino do texto verbal e na norma padrão da língua.

De acordo com essa abordagem, a pedagogia dos multiletramentos está comprometida com a transformação de um modelo de sociedade de dominação

capitalista e com a formação do sujeito para uma cidadania efetiva e para novas formas de organização no espaço profissional, no qual possa atuar com mais autonomia, criatividade e produtividade.

Uma perspectiva pedagógica é, conforme destaca Bispo (2025), a concepção de educação que dá sentido a todas as escolhas e decisões que configuram o currículo. Por isso, embora o manifesto apresente já em seu título a noção de pedagogia, trata-se da apresentação de princípios pedagógicos sobre novos modos de organizar o ensino de linguagem, de modo a possibilitar o alcance do duplo objeto da aprendizagem letrada: favorecer o acesso dos estudantes às linguagens em permanente evolução do mundo do trabalho, do poder e da comunidade; e promover o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios. Esses objetivos suscitam alguns questionamentos e reflexões.

Na pedagogia dos multiletramentos, há uma ênfase na mudança da natureza da aprendizagem, de modo a experienciar a diversidade cultural e linguística do trabalho, da comunidade e da vida privada. O grupo faz uma delimitação de três esferas da vida social, o que pode ser relevante para a organização didática das linguagens e culturas. No entanto, ao analisarmos o manifesto, verificamos que o recorte dessas esferas sociais e culturais pouco orienta os educadores e educadoras quanto às novas demandas impostas pelas mudanças tecnológicas, textuais e culturais, visto que não há um aprofundamento do papel pedagógico dos contextos sociais apresentados como referência para o estudo das linguagens. Quais saberes devem ser selecionados e quais são as transformações a que devem ser submetidos para se tornarem saberes escolares?

O texto deixa em aberto as discussões sobre os processos de transformação a que devem ser submetidos os conhecimentos científicos e os saberes sociais, sobretudo dos contextos laborais, para que sejam encadeados e organizados como conteúdos escolares. Uma leitura atenta nos faz identificar essa lacuna no que se refere à seleção de saberes, visto que os autores discutem sobre “as metalinguagens que descrevem e explicam os padrões de sentido do *Design* Linguístico, *Design* Visual, *Design* Sonoro, *Design* Gestual, *Design* Espacial e *Design* Multimodal”, além de enfatizar sobre a diversidade cultural e linguística, embora não explicitem quais são parâmetros para a seleção dos objetivos e conteúdos de ensino relacionados a esses saberes.

O grupo também destaca que os contextos de trabalho usam muitas palavras comuns à educação, como aprendizagem, colaboração, dentre outras, o que em tese os aproximaria. No entanto, nos contextos sociais em que determinadas palavras são utilizadas há um foco específico, geralmente distinto do pedagógico, em que a aprendizagem escolar é orientada por princípios didáticos.

Além dos problemas citados anteriormente, acerca da transformação de conhecimentos científicos e culturais, há uma complexidade desse estudo, visto que os multiletramentos referem-se a práticas que permeiam toda a educação, de modo geral, e a disciplina língua portuguesa, de modo específico. Portanto, multiletramentos não se referem a saberes isolados e pontuais, o que exige um trabalho investigativo para que possamos definir que saberes que são esses e a que tipos de conteúdo se referem. Embora não seja objetivo realizarmos neste artigo um aprofundamento sobre esses tipos de saberes, é possível afirmarmos que a metalinguagem da pedagogia dos multiletramentos e a pluralidade de discussões que a envolvem fazem parte de um campo científico que ainda não passou pelo filtro de uma teoria didática, a qual coloca em relação todos os elementos que compõem uma perspectiva pedagógica. E é no campo das didáticas específicas que é possível analisar a relevância pedagógica de um saber (Chevallard, 1985), suas finalidades e objetivos que constituem o projeto educativo.

Salientamos que ao buscarmos no texto a visão do GNL sobre o que os estudantes devem aprender, com a descrição sobre “o quê” da pedagogia dos multiletramentos, encontramos a metalinguagem baseada no conceito de *design*, que está na base dos princípios pedagógicos trabalhados pelo grupo. A noção de *design* possui dois sentidos importantes para a teoria dos multiletramentos. O primeiro refere-se aos padrões e convenções ligados aos sentidos que circulam e estão presentes nos diversos contextos sociais; e o segundo refere-se a um processo ativo e dinâmico da comunicação contemporânea, por meio do qual os produtores de sentidos (*designers* ativos) lançam mão de recursos disponíveis em um determinado momento da comunicação em função dos seus interesses como produtores de novos sentidos e de novos *designs*.

A segunda abordagem relacionada à pedagogia, que aponta “como” ela se estrutura, trata das quatro dimensões pedagógicas dos multiletramentos, a saber: *prática situada* (saberes presentes nos contextos culturais dos estudantes), *instrução explícita* (que se dá com mediação do professor e uso da metalinguagem específica), *enquadramento crítico* (que envolve distanciamento crítico do saber) e *prática transformada* (criação de novos sentidos e *designs*).

Os movimentos pedagógicos, sobretudo a noção de aprendizagem que os pesquisadores apresentam, necessitam da relação com outros aspectos que afetam o seu funcionamento no sistema didático (Bispo, 2025). O manifesto é lacunar quanto à abordagem dos seguintes aspectos: uma teoria dos conteúdos, que trate dos tipos de saberes e critérios de seleção destes; uma discussão, com embasamento na Psicologia do Ensino, sobre a progressão das aprendizagens; uma relação da teoria do *designing* com as esferas da existência delimitadas pelo grupo, como contextos sociais e culturais onde os sujeitos convivem

e, consequentemente, com as saberes que se situam em cada um; e, dentre outros aspectos, um detalhamento sobre como os saberes das *práticas situadas* transformam-se em saberes escolares.

O grupo lançou o manifesto como forma de chamar a atenção do mundo inteiro para a necessidade de a escola olhar mais atentamente para as mudanças locais e globais, gerando novas formas de aprender. Para tanto, os autores defendem uma aprendizagem “corporificada, situada e social”, por meio da qual “o conhecimento humano é [...] inserido em contextos sociais, culturais e material” (Cazden *et al.*, 2021, p. 49). Neste sentido, precisamos analisar os desdobramentos da pedagogia dos multiletramentos em relação às políticas educacionais sistematizadas na BNCC, visto que são estas que determinam os saberes e as finalidades educacionais no Brasil atualmente.

DIDÁTICA DAS LÍNGUAS E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS SABERES

A compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa pode ser guiada por algumas perguntas: o que ensinar para que os estudantes possam desenvolver as capacidades de linguagens para atuar diante dos problemas com os quais irá se deparar ao longo da vida? Como devem ser desenvolvidas as práticas de ensino e de aprendizagem, e quais resultados são esperados dos estudantes por participarem dessas práticas? Essas e outras perguntas levam a reflexões e a respostas tão diferentes, que podem ser formuladas de acordo com as bases epistemológicas e políticas que fundamentem a concepção de educação e de ensino de linguagens.

Comumente, no campo educacional persiste a crença de que a ciência e as pesquisas acadêmicas fornecem os parâmetros essenciais para estruturar o currículo e o processo de ensino e de aprendizagem. A partir dessa concepção, muitos pesquisadores partem do princípio de que é a partir das teorias científicas que são definidos os objetivos de aprendizagem e são selecionados os saberes cruciais para a formação pessoal, cidadã e profissional dos estudantes (Bispo, 2025).

Embora as teorias científicas sejam relevantes e necessárias para a construção das políticas educacionais, sobretudo a elaboração dos currículos, as referidas teorias são elaboradas sob uma racionalidade própria, de acordo com critérios que não coincidem com os princípios e objetivos pedagógicos. Por este motivo, para a desconstrução dessa ideia, tomamos como referência os pressupostos teórico-metodológicos da Didática das Línguas, por se tratar de uma ciência cujo foco e objeto de estudo é o ensino de línguas (Bispo, 2019; Dolz; Gagnon; Decândio, 2014), diferenciando-se de uma abordagem fragmentada

de teorias científicas que não partem dos problemas e questões relativas aos saberes escolares e à aprendizagem. Por esse motivo, é a partir da Didática que podemos realizar uma análise pedagógica dos multiletramentos, refletindo sobre aproximações e distanciamentos das políticas educacionais atuais.

Inicialmente, é necessário especificar que, conforme adverte Bispo (2019), por um lado há a Didática geral, que tem como objeto de estudo e produção do conhecimento a educação de forma mais ampla, incluindo objetivos educacionais, concepção de ensino e aprendizagem, estratégias metodológicas, avaliação, formação de professores, tratando as disciplinas escolares, conteúdos, níveis de ensino e de desenvolvimento dos estudantes de modo geral, sempre em articulação com um projeto educativo. Por outro lado, à Didática geral articulam-se as didáticas específicas, nesse caso a Didática das Línguas, cujo objeto de investigação e interesse refere-se aos fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e às relações que são estabelecidas entre o ensino, os saberes, constituídos pelas línguas e suas variedades, e os estudantes (Dolz; Gagnon; Decândio, 2014).

A Didática tem como foco a relação entre as questões pedagógicas, ligadas ao ensino e à aprendizagem, e os objetivos sociopolíticos da educação. Assim, a elaboração epistemológica da disciplina e, conseqüentemente, a definição dos objetivos educacionais não são conduzidas de forma puramente científica, pois ocorre no âmbito da Didática.

A Didática das línguas, por sua vez, é uma disciplina emergente que estuda os fenômenos do ensino e da aprendizagem de línguas, com ênfase nos processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que as envolvem no contexto escolar. Neste sentido, é tão complexa quanto plural, visto que a compreensão sobre os saberes e práticas ligados ao ensino de línguas engloba uma diversidade de posturas e visões: do professor, do formador, dos especialistas, dos elaboradores de livros didáticos e das políticas públicas em geral.

Como explicar essa pluralidade de pontos de vista na constituição e ação da Didática das Línguas? Essa disciplina científica, que não aceita as posições prescritivas não baseadas nas práticas de ensino, tampouco se constitui como simples aplicacionismo das disciplinas de referência (Linguística, Psicolinguística, Sociologia etc.), é construída a partir da interação de diferentes pesquisadores e atores sociais. As respostas e reflexões sobre *o que* se ensina, *como* e *com que finalidade* tratam diretamente sobre como os processos de ensino e aprendizagem podem influenciar e transformar as capacidades de linguagem dos alunos, e isso não se faz apenas com uma seleção arbitrária de conteúdos e metodologias para o ensino de línguas.

Assim, por aprofundar e relacionar todos os aspectos do sistema didático, os estudos dessa área abrangem conhecimentos sobre os estudantes e a forma como aprendem, as necessidades de aprendizagem e os níveis de desenvolvimento em relação com a progressão dos saberes; envolvem o processo de ensino, a mediação didática do professor, as estratégias metodológicas, a relação professor-aluno, os processos avaliativos e a elaboração de atividades ou situações problemas e materiais didáticos; os estudos incluem, também, os saberes escolares, ao tratar da natureza/função dos conteúdos e, dentre outros aspectos, dos critérios de seleção de saberes em diálogo com uma concepção de linguagem e de aprendizagem, o que requer, portanto, uma teoria dos conteúdos que oriente esse processo.

Para a compreensão da Didática das Línguas, é preciso mencionar que a atuação das didáticas específicas tem como referência o trabalho de Chevallard (1985), na França, na década de 1960, sobre a Didática da Matemática. Ao transformar o sistema didático em objeto de saber, colocando em relação os sujeitos - professores e alunos - e os saberes escolares, e ao criar o conceito de Transposição Didática, o autor demarca o campo de estudo da Didática, chamando a atenção para processos, resultados e, especialmente, em um método específico, diferente daqueles trilhados até então pela ciência, que se ocupa da produção de conhecimento seguindo métodos científicos.

No processo de TD dos saberes, estes são selecionados com vistas a desenvolver as capacidades que a sociedade considera crucial para que o sujeito viva a sua cidadania plena. Para tanto, quem elabora o currículo o faz de acordo com a perspectiva pedagógica, a partir das competências e dos saberes que contribuirão para o alcance dos objetivos educacionais. Se o GNL propõe “o quê” e “o como” ensinar em uma perspectiva de multiletramentos sem passar por um filtro didático, é a TD que transforma esses *designs* em objetos de ensino na escola, de acordo com as finalidades educacionais estabelecidas no currículo.

OS MULTILETRAMENTOS E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Quais são as aproximações e distanciamentos entre a pedagogia dos multiletramentos e a pedagogia das competências? Para respondermos a essa pergunta, a partir de agora apresentaremos uma breve análise do tratamento didático desse conceito, abordando o processo de TD realizada pela BNCC. Inicialmente, salientamos que a BNCC segue o princípio da despersonalização e da descontextualização/recontextualização (Pertijean, 2008), por isso, não buscamos encontrar no referencial teórico e normativo da Base os aspectos da teoria do GNL, pois compreendemos que, por meio dos processos de

transposição, os conhecimentos científicos são recontextualizados no espaço educacional, em função da natureza e dos objetivos educacionais.

A perspectiva pedagógica é uma teoria educacional que dá sentido a todas as escolhas feitas no âmbito do currículo. No Brasil, a perspectiva pedagógica assumida é a pedagogia das competências, definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Assim, para que o sujeito possa produzir uma ação competente, não basta memorizar os conteúdos escolares, é preciso, antes, compreender e demonstrar que o conhecimento pode ser transferido e aplicado em uma família de situações (Perrenoud, 2013).

A pedagogia dos multiletramentos dialoga com o conceito de competências, pois os autores expressam a preocupação com o papel da escola na preparação dos sujeitos para as novas demandas da vida. É preciso considerar, no entanto, que na proposta do GNL o sujeito é denominado *designer* de sentidos, visto que se refere à produção de *designs*/textos, por meio do *redesign*. No entanto, na BNCC a ideia de ação refere-se ao princípio central do documento: relaciona-se à mobilização e ao protagonismo frente aos desafios, nos quais uma competência deverá ser usada para enfrentá-los com a ajuda de recursos internos e externos (Perrenoud, 2013).

Avaliamos, portanto, que a noção da pedagogia dos multiletramentos é mais restrita que a ideia de competência, visto que enquanto aquela foca na diversidade cultural e linguística, esta trata da capacidade de linguagens e na ação mobilizadora frente a situações-problema com as quais o sujeito lidará ao longo da vida. Portanto, a ideia de competências inclui, também, o desenvolvimento para atuação nas práticas de multiletramentos.

O processo de TD envolve a transformação dos conhecimentos oriundos das ciências e das práticas de linguagem em saberes didáticos e isso implica não apenas uma relação de saberes para compor o currículo. Trata-se de um processo complexo atravessado por diversos filtros, e um destes é uma teoria da aprendizagem, que, além de envolver saberes adequados à aprendizagem escolar, leva em consideração as fases de desenvolvimento do sujeito, o nível de escolaridade, as práticas sociais de linguagem, fatores que têm como finalidade última o desenvolvimento humano.

O grupo GNL aponta para movimentos pedagógicos que iniciam com *prática situada*, (Cazden *et al.*, 2021) e com a relação com os *designs disponíveis* (Cope; Kalantzis, 2009). No entanto, devido ao enfoque nas práticas sociais e culturais do estudante, grande parte dos estudos que realizam desdobramentos da

teoria enfatizam as experiências culturais do estudante, por meios de protótipos (Rojo e Moura, 2012) ou projetos com tecnologias (Coscarelli e Ribeiro, 2011). O enfoque nos saberes prévios e nas experiências socioculturais dos estudantes levam-nos a identificar uma abordagem associacionista de aprendizagem, que ocorre por meio da repetição, o que também produz uma aprendizagem mais limitada. Os saberes prévios são cruciais, mas é preciso ir além deles.

Na BNCC, além das competências gerais, há uma descrição das aprendizagens específicas, relacionadas aos conteúdos conceituais (fatos, conceitos e princípios), procedimentais (habilidades/capacidades, destrezas, procedimentos, estratégias) e atitudinais (normas, valores, atitudes, representações sociais) (Coll *et al.*, 2008), apresentadas em forma de habilidades. Quanto a esse aspecto, há uma lacuna na Pedagogia dos multiletramentos em relação a uma teoria dos conteúdos, pois, por não trabalhar em uma perspectiva de currículo, o texto faz uma referência generalizada dos saberes, definidos em termos dos *designs* de sentido e das metalinguagens que descrevem e explicam os padrões de sentido; de gêneros ligados aos ambientes de hipermídia; a procedimentos relacionados aos contextos digitais, como curtir, copiar, compartilhar dentre outros (abordagens identificadas em pesquisas mais recentes sobre os multiletramentos). Todos esses saberes são desarticulados do âmbito global da disciplina e da área de Linguagens.

Em consonância com a pedagogia das competências, a concepção de linguagem adotada na BNCC é a enunciativo-discursiva, na qual há uma ênfase na interação discursiva, central nas práticas de linguagem, e há um destaque no papel do sujeito que age socialmente, em diálogo com as finalidades pedagógicas do documento. Para tanto, os gêneros textuais são tomados como práticas de linguagem, selecionados a partir dos contextos sociais em que são produzidos. Estes são chamados no documento de campos de atuação. No Ensino Médio, os campos de atuação são: campo da vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública.

Na pedagogia dos multiletramentos há uma ênfase na descrição dos aspectos sócio-históricos e culturais relacionados aos três âmbitos onde se dão práticas sociais, sem, no entanto, apresentar a caracterização didática de cada um, a distribuição da progressão ao longo da educação básica e os gêneros textuais relacionados ao trabalho pedagógico em cada um deles. Assim, embora seja importante delimitar os domínios da existência, sem uma orientação sobre a TD a que devem ser submetidos, tais contextos pouco contribuem para os processos de ensino e aprendizagem.

É preciso destacar, também, que a estrutura da disciplina é fundamental para o processo de TD, pois ela também funciona como filtro importante

para a seleção dos objetos de conhecimento. Na BNCC, o ensino de Língua Portuguesa é composto de quatro eixos: leitura, produção de textos (escritos e multissemióticos), oralidade e análise linguística/semiótica. Diferente da BNCC, a pedagogia dos multiletramentos posiciona-se de forma contrária a uma estrutura disciplinar, visto que os autores defendem que as práticas de ensino e aprendizagem relacionados à diversidade de linguagens e culturas sejam mais flexíveis e que sejam voltadas para os processos relacionados ao *design* e aos movimentos pedagógicos, com ênfase na inovação e na criatividade.

É fundamental destacar que, embora seja visível a influência dos estudos dos multiletramentos na BNCC, este documento não tem como objetivo reproduzir teorias, tampouco trabalhar para suprir lacunas deixadas em estudos científicos. No entanto, uma análise pedagógica, isto é, com foco em aspectos específicos no ensino e na aprendizagem, tomando como ponto de partida as orientações curriculares, apontam aprofundamentos referentes à perspectiva pedagógica, a uma teoria da aprendizagem, uma teoria dos conteúdos, uma concepção de linguagem e uma estrutura disciplinar. Estes elementos realizam o filtro responsável pela TD dos saberes e oferecem parâmetros para a comparação entre a pedagogia dos multiletramentos e a pedagogia das competências, além de apontar caminhos para a análise dos multiletramentos na BNCC, que a seguir apresentamos de forma introdutória.

OS MULTILETRAMENTOS E A BNCC

A BNCC enfatiza a importância de desenvolver competências que permitam aos alunos interpretar, produzir e interagir criticamente com uma variedade de textos e mídias, preparando-os para uma participação ativa e consciente na cultura contemporânea. Dessa forma, os multiletramentos são fundamentais para promover uma educação inclusiva e conectada com as demandas sociais, culturais e tecnológicas do século XXI. Dentre esses desafios contemporâneos, fazem parte, também, as demandas que são motivadas pelas mudanças decorrentes do uso de tecnologias e a consequente modificação dos textos e da comunicação.

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p. 464).

De acordo com os fundamentos apresentados pela BNCC, a formação dos estudantes está comprometida com a formação integral, com a construção do projeto de vida e com as diversas expectativas e interesses dos jovens, que devem ser equilibrados com as necessidades, possibilidades e desafios da vida contemporânea. Nesse contexto, embora não seja objetivo deste estudo, reforçamos que as pesquisas em Didática apresentam como função uma Vigilância Epistemológica (Chevallard, 1985), de forma a avaliar as políticas educacionais e a criação de condições para o alcance dos objetivos propostos.

A fim de aprofundarmos as discussões sobre TD e compreendermos com esta se dá na BNCC no âmbito dos multiletramentos, apresentaremos uma breve análise acerca da seleção das competências gerais da educação básica, as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e as habilidades disciplinares (relacionadas à disciplina língua portuguesa) situadas nos campos de atuação direcionados ao Ensino Médio. Quanto a estas, apresentamos como exemplo uma habilidade relacionada ao campo de atuação jornalístico-midiático.

A BNCC estabelece 10 competências gerais da educação básica. Destas, avaliamos que as competências 1, 4, 5 e 6 sintetizam objetivos educacionais alinhados às demandas científicas, sociais e culturais que dialogam com a noção de multiletramentos. No entanto, defendemos aqui que estes estão presentes em todos os objetivos educacionais expressos em formas de competências, pois relacionam-se pedagogicamente à forma como hoje se aprende (sobretudo por meio dos ambientes digitais), os processos de comunicação, participação e (inter)ação social, previstos na BNCC.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: adaptado de Brasil, 2018.

Na BNCC, a área de Linguagens tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades para a participação em práticas socioculturais que envolvem o uso de linguagens (Brasil, 2018). É por esse motivo que todas as competências estão relacionadas ao desenvolvimento de capacidades para a atuação em práticas de multiletramentos. Destacamos que a integração entre as sete competências da área de Linguagens e suas Tecnologias, em vez da fragmentação, exige das didáticas específicas uma transformação dos currículos e, consequentemente, dos processos de aprendizagem.

A forma como a BNCC está estruturada leva em consideração a complexidade das práticas de linguagem direcionadas aos estudantes, com ênfase aqui para os do Ensino Médio, visto que nesta fase há uma complexidade, além de maior autonomia e protagonismo nas ações ligadas aos multiletramentos. Assim, nas referidas práticas integram-se leitura, oralidade, produção de textos, além da análise linguística/semiótica, o que exige uma visão global da disciplina em vez de um trabalho voltado para saberes e eixos isolados. Neste sentido, em vez de focar em conteúdos a serem memorizados pelos estudantes, a pedagogia das competências estabelece capacidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, com atenção à progressão e articulação dos saberes.

Quanto às habilidades específicas da disciplina, apresentamos como exemplo uma habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático (campo em que identificamos o maior número de competências ligadas às práticas de multiletramentos). Avaliamos que, com o avanço das tecnologias digitais, grande parte das notícias são publicadas em sites e redes sociais, nos quais os textos são multimodais, isto é, o texto escrito se articula com imagens, vídeos, *hiperlinks*, emojis, memes, tirinhas, dentre outras semioses. Sintetizamos no quadro a seguir o campo, a práticas de linguagem predominante, os objetos de conhecimento e as competências ligadas à habilidade selecionada.

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO			
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
LEITURA	Análise crítica da produção jornalística e dos impactos das tecnologias digitais na informação.	EM13LP36 Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	2

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Ao analisarmos a habilidade EM13LP36, identificamos aspectos centrais relacionais à TD: em vez de conceitos lacunares, como *redesign* e *práticas transformadas*, há a apresentação de objetivos didáticos, tais como ‘analisar os interesses que movem o campo jornalístico’ e o serviço de ‘checagem de informação’. Estes objetivos dialogam com uma concepção de aprendizagem e linguagem, a partir dos quais são organizados os projetos discursivos, dos quais fazem parte gêneros textuais, atividades (e sequências de atividades integradas) que mobilizem a ação e a resolução de problemas. Nesse contexto, os campos de atuação e os respectivos gêneros selecionados desempenham um papel central. Além disso, as diversas tipologias de conteúdos se integram para o estudo, contemplando a formação integral do sujeito na sua relação com conceitos, procedimentos e atitudes.

Enfatizamos, porém, que a dinâmica dos multiletramentos vai além da seleção de alguns conteúdos, pois, como estão de modo complexo relacionados às práticas e desafios sociais, distribuem-se na arquitetura global da disciplina e em seus diversos eixos, com ênfase na produção de textos escritos, orais e multissemióticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados demonstram que a pedagogia dos multiletramentos e a pedagogia das competências possuem aproximações significativas, visto que coincidem no objetivo de preparar o aluno para o século XXI, em que há novas demandas frente à diversidade de linguagens, de culturas e tecnologias.

O conceito de *design* e *redesign* dos multiletramentos coloca o estudante como um *designer* ativo de significados, e não um mero receptor. Isso se alinha à noção de competência, que exige que o sujeito mobilize conhecimentos para resolver problemas complexos da vida cotidiana e do trabalho.

No entanto, para além da aparente aproximação entre os conceitos, há diferenças significativas, sobretudo pelo propósito e pelos princípios que os orientam. Enquanto a pedagogia dos multiletramentos é um manifesto que convida pesquisadores e educadores para repensar o modelo de educação baseado no letramento voltado para o texto verbal, a pedagogia das competências é uma perspectiva teórica que orienta a construção curricular no Brasil, o que incide em todos os aspectos educacionais: uma concepção da aprendizagem, uma teoria dos conteúdos, uma concepção de aprendizagem, uma estrutura disciplinar e, consequentemente, todos os demais aspectos que constituem a educação no Brasil.

Dentre as diferenças abordadas, citamos que tanto a teoria do GNL quanto a teoria educacional que embasa a BNCC têm como ponto de partida a noção de contexto: o GNL aborda os *domínios da existência* relacionados ao mundo pessoal, à cidadania e ao trabalho; a BNCC toma como critério contextual de seleção dos saberes os campos de atuação. No entanto, esses aspectos possuem abordagens distintas: enquanto os multiletramentos enfatizam a multiplicidade cultural e semiótica das práticas sociais, as competências demandam a aplicação de saberes em contextos reais e, para tanto, usam os campos de atuação como filtros de seleção dos gêneros textuais a serem abordados nos diversos eixos de linguagem. Assim, apontamos lacunas nos estudos promovidos pelo GNL, que tratam de modo generalizante os saberes e práticas escolares, que são tratados de forma dissociada a uma concepção de currículo.

Este artigo buscou fundamentação na Didática das Línguas, visto que a prática e a teoria educativas, organizadas de forma coerente por meio do currículo, não são compostas de uma relação aleatória de conhecimentos. Existe um processo de produção do conhecimento educacional que o diferencia dos saberes científicos e culturais. Isto é, para se tornarem didáticos, estes saberes passam por um processo de TD e são submetidos aos fatores sociocognitivos, socioculturais e políticos que determinam os objetivos educacionais que caracterizam as

políticas curriculares. A análise pedagógica baseada na Didática das Línguas demonstra que os conceitos científicos e culturais são recontextualizados e transformados para entrarem na escola por meio da transposição, visto que os currículos atendem a finalidades educacionais específicas.

É preciso reforçar que estamos diante do desafio mais amplo do que buscar a teoria do GNL na BNCC, visto que, ao lado do processo da TD, a Didática tem como objetivo realizar o processo de *Vigilância Epistemológica* que deve avaliar como os saberes transpostos chegam à sala de aula e aos livros didáticos, sendo capazes de garantir o desenvolvimento de capacidade de linguagem dos estudantes. Portanto, é a esse desafio que teremos que nos dedicar a partir de agora.

REFERÊNCIAS

BISPO, M. Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 4229-4249, 2019.

_____. Coesão pronominal e desenvolvimento de capacidades de linguagem no livro didático. **Diálogo das Letras**, 2025.

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

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions, 1985.

COLL, C. *et al.* **Psicologia do ensino**. Trad.: Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, p.164-195, 2009.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. (2014). Uma disciplina emergente: a didática das línguas. *In*: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-50.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

PETITJEAN, A. **Importância e limites da noção de transposição didática.**

Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São

Paulo: Parábola, 2012.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA GESTÃO DO COMPORTAMENTO ESTUDANTIL¹

Quitéria Maria da Silva²

Yan Vinícius Moraes de Lima³

Pâmela Steffany Rafael De Aquino Cavalcanti Vasconcelos⁴

INTRODUÇÃO

A Educação Física surge com a função exclusiva de disciplinar pessoas através de práticas corporais militares. Com o passar dos anos, novas perspectivas foram sendo empregadas a essa área de estudo, indo além da mera repetição de exercícios e adentrando no campo de formação global, integrando desenvolvimento físico, social e emocional (Ahuanari, 2024).

Com o vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, em seu Artigo 26, no parágrafo 3, a Educação Física escolar (EFE), que antes era facultativa nas instituições de ensino, é consolidada como obrigatória na educação básica (Brasil, 1996). Como componente curricular, a EFE assume o papel de contribuir na formação de pessoas autônomas, críticas e com consciência sobre seu corpo e das práticas que realiza através dele (Brasil, 2018).

Além disso, a Educação Física também tem função importante na conduta dos estudantes que, ao passar dos anos, vem sendo um dos maiores desafios enfrentados pelos professores da educação básica, conforme elucidada pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior (SEMESP, 2024). Sob essa perspectiva, o comportamento no ambiente

1 Este capítulo é uma republicação/versão adaptada do artigo 'Título', originalmente publicado na Revista X, v. 1, n. 2, 2026."

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ensino Superior de Arcoverde- CESA-AESA. E-mail: euquiteria19@gmail.com.

3 Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ensino Superior de Arcoverde- CESA-AESA. E-mail: ctt.yanlima@gmail.com.

4 Professora do Curso de Educação Física da AESA. E-mail: melpamela_05@hotmail.com.

escolar pode ser compreendido a partir da relação entre as regras de conduta estabelecidas e a resposta do estudante a elas, sendo um bom comportamento denominado de “disciplina”, pautado pelo autocontrole e escolha consciente, e um comportamento divergente às normas vigentes chamado de “indisciplina” (Ferreira; Campos; Lopes, 2024).

Conforme Fornazieri (2024), a EFE, através de jogos, esportes, danças, brincadeiras, ginástica, lutas e práticas corporais de aventura, assume dever crucial no desenvolvimento de habilidades importantes para a formação cidadã, como o alcance de objetivos, gestão emocional, socialização e cooperação. Tais habilidades fazem parte das competências socioemocionais (CS) que, por sua vez, referem-se à capacidade de um indivíduo agir de forma funcional e adaptada a determinado contexto (Marin *et al.*, 2017).

Assim, o profissional de Educação Física, compreendendo o seu papel formativo no âmbito disciplinar e trabalhando em planejamentos que vão além do “saber fazer” e que estejam voltados para competências socioemocionais, segundo Greenberg *et al.*, (2017) aponta, também conseguirá somar esforços para gerar um ambiente educacional mais harmonioso e formar pessoas mais preparadas para conviver em sociedade fora dos muros da escola.

Nessa perspectiva, o presente estudo emerge de uma temática de relevância contemporânea: a gestão do comportamento estudantil. Essa área tem sido abordada por diversos autores e é crucial para o sucesso pedagógico (Montrucchio; Wanzeler; Lopes, 2024). Entretanto, a conexão entre o componente curricular Educação Física e a melhora do comportamento dos estudantes é pouco discutida e se faz significativo um estudo mais aprofundado nesse tema para o campo acadêmico.

As inquietações pessoais que levaram à escolha desse tema surgiram de observações, participação de vivências escolares e da constatação que a falta de disciplina é um problema real. Em contrapartida, a EFE, em diversos momentos que foram necessários lidar com o mau comportamento estudantil, mostrou-se uma ferramenta humanizada que, ao mesmo tempo que permite aos discentes uma maior liberdade, ensina a lidar com diferenças, colaborar para alcançar um objetivo comum, aprender com fracassos, seguir regras e valorizar o bem-estar de todos.

Tal estudo também é de grande valia a nível social, uma vez que reforça o papel da Educação Física como ferramenta para a formação disciplinar sobre os valores, conforme destaca Fornazieri (2024), de cooperação, empatia, responsabilidade e tolerância, quesitos indispensáveis para a vida em sociedade. Assim, ampliando a compreensão dos interessados sobre uma EFE mais

significativa, a fim de desenvolver um comportamento social positivo em seus estudantes.

À vista disso, o estudo propõe-se a compreender a influência das aulas de Educação Física na melhora do comportamento estudantil.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com revisão sistemática. Para Severiano (2013), a pesquisa bibliográfica é concebida através de registros disponíveis de outros autores, como livros e artigos. Já a revisão sistemática, segundo Silva (2015), é aquela que permite a organização lógica das informações encontradas para relacioná-las, descrevê-las e ponderá-las.

A abordagem empregada é mista com estratégia explanatória sequencial. Tal abordagem é caracterizada pela análise de dados quantitativos inicialmente e, em seguida, uma análise qualitativa sobre os resultados obtidos anteriormente (Creswell, 2010). A etapa quantitativa traduz em números as informações para classificá-las (Silva; Menezes, 2005). A fase qualitativa trata da compreensão dos significados e do assunto em questão em sua profundidade, exigindo a interpretação das informações coletadas (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023). Adicionalmente, a pesquisa possui objetivo descritivo porque trata da descrição das informações encontradas e visa descobrir a existência de associação entre variáveis (Gil, 2002).

O levantamento das fontes se deu nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os indexadores da busca: “Educação Física escolar”, “Competências Socioemocionais” e, utilizando o operador Booleano AND, “Comportamento” AND “Escolar”.

Foram adotados como critérios de inclusão de estudos bases para esta revisão os artigos científicos, dissertações e teses, disponíveis em meio digital, na língua portuguesa, relevantes à temática e aos objetivos do estudo, publicados nos últimos cinco anos (2021 a 2026). Sendo excluídas fontes em outros idiomas, sem relevância ao tema e fora da delimitação temporal.

RESULTADOS

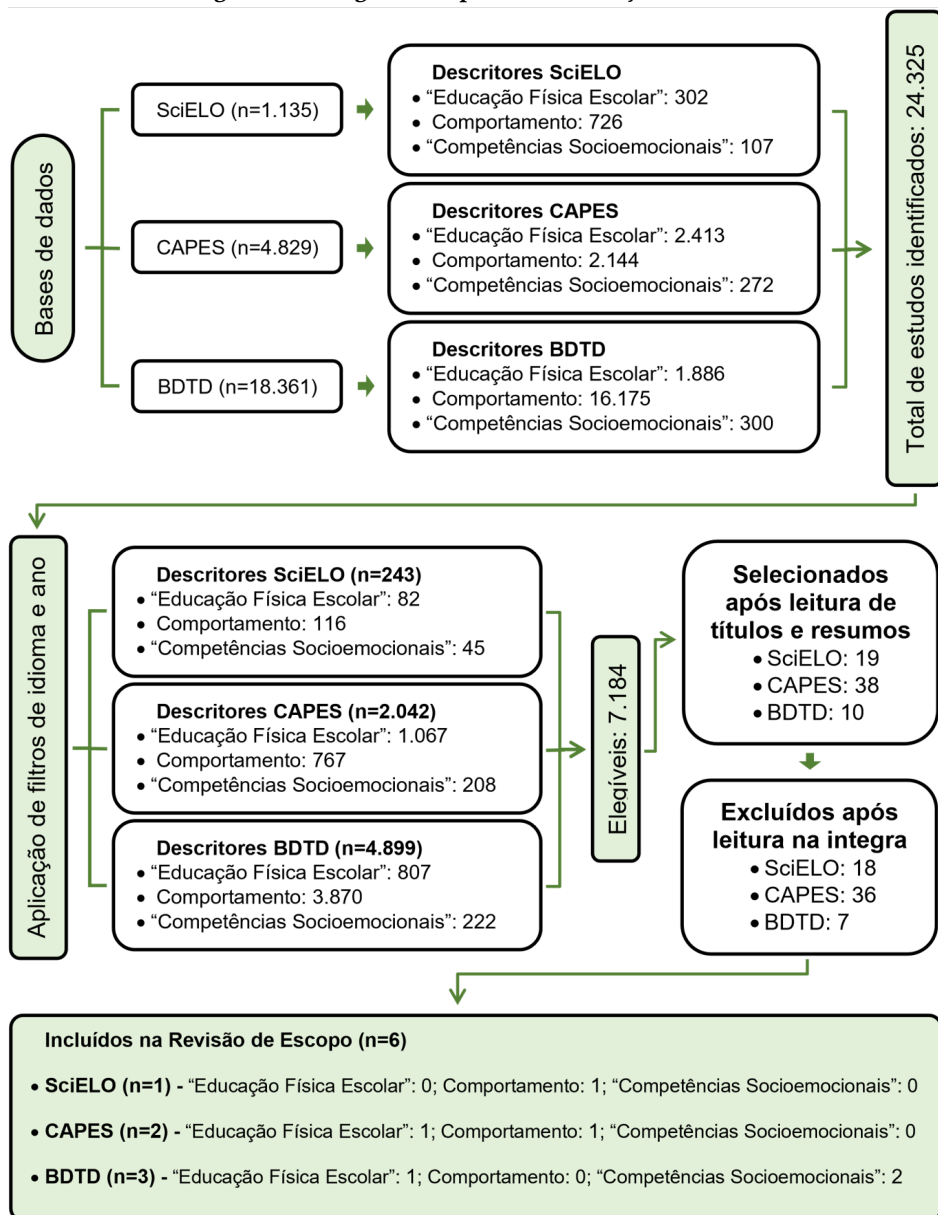
O levantamento bibliográfico inicial nas bases de dados revelou: SciELO (n=1.135) com 302 estudos para o indexador “Educação Física Escolar”, 726 para “Comportamento” e 107 “Competências Socioemocionais”; na CAPES

(n=4.829) foram encontradas 2.413 publicações com o indexador “Educação Física Escolar”, 2.144 para “Comportamento” e 272 para “Competências Socioemocionais”; já na BDTD (n=18.361) foram encontrados 1.886 para “Educação Física Escolar”, 16.175 para “Comportamento” e 300 para “Competências Socioemocionais”.

Com um total bruto de 24.325 de estudos encontrados, aplicou-se filtro de idioma português e delimitou-se os anos de 2021 a 2026 resultando em 7.184 elegíveis: SciELO (n=243) com 82 para “Educação Física Escolar”, 116 para “Comportamento” e 45 “Competências Socioemocionais”; na CAPES (n=2.042) ficaram 1.067 para “Educação Física Escolar”, 767 para “Comportamento” e 208 para “Competências Socioemocionais”; na BDTD (n=4.899) restaram 807 para “Educação

Física Escolar”, 3.870 para “Comportamento” e 222 para “Competências Socioemocionais”. Por fim, foi feita a seleção por título, resumo e leitura dos textos na íntegra, sendo escolhidos 6 estudos para a discussão conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Fluxograma do processo de seleção de estudo



Fonte: Pesquisadores, 2026.

Abaixo, no Quadro 1, estão os principais dados dos seis estudos selecionados descritos em ordem cronológica. Para cada obra, detalharam-se: título da produção, autoria, ano de publicação, base de dados em que foi encontrada, tipo de estudo e objetivo geral.

Quadro 1 – Estudos selecionados das bases de dados para discussão

Título	Autoria e ano	Base e tipo	Objetivo
Os desafios na Educação Física escolar na gestão de sala de aula	Souza; Bezerra; Silva, 2021	CAPES (artigo)	Analisar os desafios que o professor de Educação Física deve enfrentar na sua gestão de sala de aula.
Indisciplina escolar na visão de alunos e professores: investigando concepções	Trevisan; Zoz; Trevisan, 2021	CAPES (artigo)	Identificar concepções de alunos e professores sobre a indisciplina escolar e compreender sua implicação para o processo de ensino e aprendizagem.
O papel da Educação Física no desenvolvimento socioemocional: um caminho para a formação integral dos estudantes	Fornazieri, 2024	BDTD (dissertação)	Avaliar o impacto da associação de esportes e jogos de invasão com a conscientização sobre as Competências Socioemocionais (CS).
Caminhos para o aprendizado socioemocional nas aulas de Educação Física escolar	Monteiro, 2024	BDTD (dissertação)	Construir e aplicar estratégias pedagógicas colaborativas para o aprendizado socioemocional na Educação Física.
Educação moral e ética de estudantes: práticas corporais diversificadas na educação física escolar	Assumpção, 2025	BDTD (dissertação)	Analisar a aplicação de práticas corporais diversificadas como meio para a educação ética e moral.
Problemas comportamentais e de competência social em crianças e adolescentes com defasagem escolar	Schoen; Marteleto; Vitale, 2025	SciELO (artigo)	Verificar a presença de problemas de comportamento e competência social em crianças e adolescentes com defasagem escolar.

Fonte: Pesquisadores, 2026.

DISCUSSÃO

Fornazieri (2024, p. 8), em seu estudo, relata que “a Educação Física Escolar (EFE) tem sido frequentemente subestimada, muitas vezes vista apenas como uma atividade voltada para o desenvolvimento físico”. Em contrapartida, a autora afirma que esse componente curricular tem a função de formar pessoas para a vida em sociedade, contribuindo para o desenvolvimento global e não somente esportivo, corroborando com Assumpção (2025), que menciona que a EFE proporciona vivências únicas em que as práticas corporais viabilizam uma educação crítica e que contribui para a autonomia moral e construção de valores como respeito, cooperação, empatia e resiliência.

Desse modo, conforme referenciado, a EFE transcende o desenvolvimento físico, ela participa na construção de aspectos intelectuais, afetivos, sociais e morais que fazem parte da formação humana e da educação global através de suas práticas corporais que são compreendidas por Assumpção (2025, p. 54) como algo que:

[...] ultrapassa a visão reducionista de movimentos ou gestos humanos como meras ações físicas desprovidas de contexto. Essa expressão incorpora uma perspectiva mais ampla e complexa, reconhecendo que os movimentos do corpo estão profundamente entrelaçados com os fatores culturais, sociais e históricos que os envolvem.

Nessa perspectiva, Assumpção (2025) acrescenta que a EFE é um componente curricular obrigatório na escola e que o aprendizado nessa matéria escolar acontece por meio de uma interação entre o corpo dos alunos e os diferentes ambientes em que praticam suas atividades, permitindo criar situações de cooperação e oposição entre eles que propiciam a interação social, reflexão e aprendizagem. Reconhecer esse potencial exige, contudo, que o ensino seja pautado por uma intencionalidade educativa, de modo que os alunos não apenas “façam” as atividades, mas compreendam o porquê e o para quê de estarem realizando-as (Fornazieri, 2024).

Além disso, para Fornazieri (2024), o ambiente da Educação Física, por ser intensamente interativo, exige que o pertencimento seja cultivado, para que o aluno aprenda a regular suas emoções. Ao se sentir pertencente, o aluno tende a ser mais aberto à participação nas atividades que são propostas pelo professor, estabelecendo um vínculo entre professor e aluno. Monteiro (2024) também verificou que a construção coletiva de unidades didáticas, nas quais o aluno participa ativamente do processo de planejamento, amplia significativamente o sentido de pertença e o respeito mútuo dentro do grupo. Isso evidencia que as aulas de Educação Física vão além de um simples momento dentro o currículo. Nesse cenário, a inovação pedagógica e a diversificação de conteúdo surgem como estratégias fundamentais para o aumento do engajamento estudantil e a consequente redução de conflitos.

Nesse sentido, Monteiro (2024) também menciona que a conexão afetiva e pedagógica referenciada anteriormente constitui a base para o desenvolvimento das competências socioemocionais (CS). Para o autor, essas competências constituem um conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo gerenciar aspectos emocionais e sociais, facilitando a resolução de problemas cotidianos, e se revelam por intermédio da autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

No que tange à aplicação prática das CS, as unidades temáticas da Educação Física oferecem cenários distintos para seu desenvolvimento.

Fornazieri (2024) destaca que a EFE, através de jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas e práticas corporais de aventura, fornece um ambiente rico em CS, onde as vivências em quadra permitem uma maior socialização e que um planejamento intencional auxilia no desenvolvimento de habilidades essenciais, como tolerância, persistência, determinação, engajamento, autoconfiança e tolerância à frustração, que se manifestam em pensamentos, sentimentos e comportamentos para lidar com os desafios da vida.

Em conformidade com Fornazieri (2024), Monteiro (2024) demonstra, em seus resultados, que o Maculelê surge como uma estratégia eficaz para explorar a autoconsciência, permitindo que o aluno realize avaliações conscientes de suas habilidades e expectativas, facilitando diálogos sobre questões sociais críticas, e fortalecendo a consciência social, além de estimular a decisão responsável e a autonomia quando incentivados a criação de coreografias e decisões sobre o ambiente de aula. Do mesmo modo, Assumpção (2025) revela que o Cabo de Guerra, ao combinar a cooperação e oposição, propicia oportunidades de reflexão sobre conflitos e indisciplina, assim como a Queimada, ao integrar regras, táticas e atitudes solidárias, cria oportunidades para que os conflitos entre vencer e ser solidário aos colegas surjam e sejam processados, abrangendo questões de habilidades motoras, gênero e convivência em grupo.

Segundo Assumpção (2025, p. 9):

Nas aulas de EF de maneira geral é possível oportunizar vivências únicas e materialmente distintas, nas quais os corpos e os espaços são meio e fins em uma educação que pode ser reflexiva, questionadora e, desta maneira, contribuir para uma atitude que reflita uma autonomia moral que possa auxiliar na construção de valores e perspectivas sobre quais alunos que a EF e a educação como um todo intentam formar.

Essa afirmação reforça que o aprendizado das competências socioemocionais não ocorre de forma passiva; pelo contrário, o corpo em movimento serve como o meio pelo qual o aluno experimenta, na prática, a necessidade de desenvolver a autonomia moral, desde a infância até a adolescência. Essas experiências vivenciadas nas aulas de EFE, somadas às transformações próprias de cada fase da vida, influenciam diretamente o desenvolvimento das habilidades sociais e o bemestar psicossocial (Fornazieri, 2024). Nesse contexto, Assumpção (2025, p. 18) ressalta que “a moral e a ética são conceitos intrinsecamente ligados à conduta humana e ao desenvolvimento do caráter”, sendo, portanto, fundamentais na educação para a formação de cidadãos conscientes, críticos e éticos, capazes de agir de forma responsável.

No cenário escolar, o desenvolvimento das CS é fundamental para a formação integral, pois possibilitam que o estudante compreenda suas próprias reações e processe conflitos antes que se tornem indisciplina, uma vez

que esse comportamento inadequado também pode ser visto como, segundo resultado obtido por Trevisan, Zoz e Trevisan (2021), um meio para que o discente externalize suas emoções. Segundo os mesmos autores, as atitudes indisciplinadas têm causas múltiplas, indo desde a educação familiar até o desinteresse do estudante, bem como a falta de estratégias pedagógicas que favorecem a participação ativa.

Ainda sobre as causas das atitudes consideradas inadequadas, Assumpção (2025) corrobora com o supracitado ao apontar que a sua origem é multifatorial, estando relacionada a fatores internos à escola, como a qualidade da infraestrutura, a eficiência da gestão pedagógica e a dinâmica das interações entre professores e alunos, que se somam a fatores externos, como questões socioeconômicas e conflitos no ambiente familiar. Percebe-se, assim, que o mau comportamento dificilmente pode ser atribuído a um único agente, o que demanda respostas pedagógicas igualmente complexas e intencionais.

Schoen, Marteleto e Vitale (2025) acrescentam que alunos com defasagem escolar e dificuldades de aprendizagem apresentam médias mais baixas em competências sociais e um repertório comportamental inadequado de habilidades para lidar com as demandas do ambiente educativo, além de escores mais elevados em agressividade e violação de regras. Trevisan, Zoz e Trevisan (2021) sustentam tais evidências ao afirmar que o ato indisciplinar prejudica a aprendizagem, uma vez que se faz necessário um ambiente harmonioso para a compreensão do conteúdo.

Esses achados apontam que “um trabalho com crianças ou adolescentes que apresentam dificuldades acadêmicas não pode objetivar exclusivamente o conteúdo escolar, mas deve abranger questões emocionais e sociais” (Schoen; Marteleto; Vitale, 2025, p. 12), o que coloca a EFE em posição estratégica para atuar nessa dimensão. Assumpção (2025) relata que, após intervenções planejadas com foco em atitudes coletivas, vários alunos demonstraram esforço crescente para melhorar a comunicação e reduzir conflitos, e que 50% dos estudantes entrevistados reconheceram melhoras em si mesmos, citando maior foco nas aulas, maior participação e uso do diálogo para resolver conflitos. Esse resultado evidencia que o comportamento não é estático, mas pode ser transformado quando há intencionalidade pedagógica, o que torna as aulas de Educação Física capazes de promover mudanças concretas na conduta dos estudantes.

Alinhado a isso, Souza, Bezerra e Silva (2021) apontam a forma como o professor conduz a gestão da aula também influencia diretamente o comportamento dos alunos. Através dos resultados obtidos das entrevistas com professores da rede de ensino básica, os autores apresentaram que a

gestão das aulas de Educação Física envolve, simultaneamente, a mediação de condutas, a organização didática e a interação social entre professor e aluno. Além disso, eles elucidam que a diversificação de ambientes e métodos de ensino surge como alternativa benéfica nesse processo, tornando as aulas mais atrativas e contribuindo para o engajamento e a autodisciplina dos estudantes. Portanto, ao diversificar as aulas, o docente não apenas ensina o conteúdo, mas instrumentaliza o aluno com inteligência emocional e resiliência, competências indispensáveis para a convivência social dentro e fora da escola.

Assumpção (2025) complementa o supracitado ao dizer que o papel do professor está além da transmissão de conhecimentos, ele deve atuar como mediador de experiências que favorecem a construção de valores como respeito, cooperação, empatia e resiliência. Para o autor, a conduta do professor, bem como suas atitudes e a forma de gerenciar suas aulas, têm a capacidade de influenciar positivamente o comportamento dos estudantes.

Assim, observa-se que a Educação Física Escolar, ao mobilizar a cultura corporal de movimento, coloca os estudantes em situações de intensa interação social, que é fator intrínseco ao bom comportamento, e exige que o docente atue como mediador de conflitos, utilizando as situações de indisciplina como momentos de aprendizagem para o fortalecimento das competências socioemocionais e da responsabilidade pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão sistemática demonstra que a Educação Física Escolar (EFE) se consolida como um pilar estratégico para a formação humana global e a gestão do comportamento, transcendendo o desenvolvimento puramente físico. Os resultados indicam que esse componente curricular oferece um ambiente privilegiado para o exercício das competências socioemocionais (CS), permitindo que os estudantes desenvolvam autonomia moral, empatia e resiliência através da cultura corporal de movimento.

Compreendeu-se que o desenvolvimento das CS dentro das aulas de Educação Física Escolar contribui para a melhora do comportamento estudantil ao desenvolver a autoconsciência permitindo que o aluno identifique o que sente antes de agir; ao estimular a autogestão, capacitando a regulação emocional diante de frustrações; ao ampliar a consciência social e incentivar a capacidade de perceber o outro e suas necessidades; ao proporcionar habilidades de relacionamento, que lhe darão ferramentas para negociar, cooperar e resolver conflitos dialogando; e, também, ao incentivar a tomada de decisão responsável, tornando o estudante agente ativo de suas ações, em vez de um ser passivo que recebe comandos.

Ficou evidente que o mau comportamento é um fenômeno multifatorial, envolvendo desde questões familiares e socioeconômicas até metodologias passivas, e que a EFE, ao utilizar práticas corporais como jogos, lutas e danças com intencionalidade pedagógica, atua como ferramenta humanizada para o processamento de conflitos, transformando esses momentos em aprendizagem e contribuindo para que o estudante desenvolva autonomia moral e compreenda seu papel dentro do ambiente coletivo.

À vista disso, conclui-se que o planejamento intencional, a construção coletiva de unidades didáticas e a mediação pelo diálogo são fundamentais para fortalecer o pertencimento e reduzir comportamentos disruptivos. Assim, ao integrar sistematicamente as competências socioemocionais ao conteúdo, a Educação Física

Escolar instrumentaliza o aluno com inteligência emocional e responsabilidade, formando cidadãos éticos e preparados para a convivência social dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

AHUANARI, Humberto Pinha. A educação física escolar na formação do aluno num colégio de ensino médio na cidade de Aparecida de Goiânia.

Revista brasileira de Educação Física, Saúde e Desempenho - REBESDE, Paranaíba, v. 5, n. 2, p. 1-22, 2024. DOI: 10.33872/rebesde.v5n2.e043.

Disponível em: <https://revista.unifatecie.edu.br/index.php/rebesde/article/view/334>. Acesso em: 26 set. 2025.

ASSUMPÇÃO, Gustavo de Toledo. **Educação moral e ética de estudantes: práticas corporais diversificadas na educação física escolar**. 2025. 127 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, Luciano; CAMPOS, Tiago Aparecido de Melo; LOPES, Gabriel César Dias. (In)disciplina e competências socioemocionais: proposições para o desenvolvimento educacional. **COGNITIONIS Scientific Journal**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 117–133, 2024. DOI: 10.38087/2595.8801.350. Disponível em: <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/350>. Acesso em: 29 set. 2025.

FORNAZIERI, Nathalia Lima. **O papel da Educação Física no desenvolvimento socioemocional**: um caminho para a formação integral dos estudantes. 2024. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

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

GREENBERG, Mark T.; DOMITROVICH, Celene E.; WEISSBERG, Roger P.; DURLAK, Joseph A. Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. **Future Child**, Spring: v. 27, n. 1 p. 13-32, 2017. DOI:10.1353/foc.2017.0001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319480602_Social_and_Emotional_Learning_as_a_Public_Health_Approach_to_Education. Acesso em: 20 set. 2025.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 9 nov. 2025.

MARIN, Angela Helena *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2025.

MONTEIRO, Flávio. **Caminhos para o aprendizado socioemocional nas aulas de Educação Física escolar**. 2024. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

MONTRUCCHIO, Marisa; WANZELER, Géssyca Karoline Cardoso; LOPES, Jorge Domingues. A (in)disciplina no contexto escolar: reflexões para uma discussão necessária. **Travessias**, Cascavel, v. 18, n. 2, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v18i2.32988>. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/32988>. Acesso em: 27 set. 2025.

SCHOEN, Teresa Helena; MARTELETO, Márcia Regina Fumagalli; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. Problemas comportamentais e de competência social em crianças e adolescentes com defasagem escolar. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 35, n. 37, e07, 2025. DOI: <https://doi.org/10.37388/cp2025/v35n37a07>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542025000100200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2026.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da pesquisa**. Fortaleza: EDUECE, 2015.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR (Brasil). 63% dos professores reclamam da falta de disciplina e interesse dos alunos. *In: Folha de S. Paulo*. São Paulo, SP: SEMESP, 27 maio 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/imprensa/63-dosprofessores-reclamam-de-falta-de-disciplina-e-interesse-dos-alunos/>. Acesso em: 20 set. 2025.

SOUZA, Renér Victor Oliveira de; BEZERRA, João Manuel da Silva; SILVA, Mellissa Fernanda Gomes da. Os desafios na educação física escolar na gestão de sala de aula. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 26, n. 280, p. 52-62, 13 sep. 2021. DOI: <https://doi.org/10.46642/efd.v26i280.2610>. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/2610>. Acesso em: 28 mar. 2026.

TREVISAN, Andreia Cristina Rodrigues; ZOZ, Letícia Driéle; TREVISAN, Paulo Eberson. Indisciplina escolar na visão de alunos e professores: investigando concepções. **Scientific Electronic Archives**, [S. l.], v. 14, n. 10, 2021. DOI: 10.36560/141020211423. Disponível em: <https://scientificelectronicearchives.org/index.php/SEA/article/view/1423>. Acesso em: 28 mar. 2026.

O USO DO CELULAR NAS ESCOLAS: O QUE MUDOU COM A LEI 15.100/2025?

Jorge Alberto Vieira Tavares¹

Barbara do Nascimento Tavares²

INTRODUÇÃO

A crescente incorporação da tecnologia na sociedade atual transformou profundamente os processos educacionais, especialmente com a popularização dos celulares entre os estudantes. A presença desses dispositivos dentro das instituições de ensino configura características contemporâneas que suscitam debates sobre seus impactos no comportamento e no desempenho escolar. Muitas escolas optam por limitar ou proibir o uso de celulares na sala de aula, com o intuito de minimizar distrações e garantir o foco nas atividades pedagógicas. Segundo José Moran “A tecnologia pode ampliar a aprendizagem quando utilizada com objetivos pedagógicos claros. “Entretanto, essa restrição levanta questionamentos sobre a possibilidade de ignorar o potencial dos aparelhos móveis como ferramentas educacionais quando utilizados de maneira planejada e orientada.

Diante desse cenário, este estudo visa compreender as motivações por trás dessas proibições e analisar os benefícios e desafios da integração dos celulares na prática pedagógica, buscando representar os diversos pontos de vista dos atores envolvidos no ambiente escolar, como alunos, professores, gestores e famílias. No contexto educacional, as TICs desempenham um papel significativo ao potencializar a aprendizagem. Elas possibilitam a individualização do ensino, o gerenciamento de ferramentas educacionais e táticas para ampliar a absorção

1 Professor, pesquisador, licenciado em Pedagogia (Faculdade Pio X), Geografia (UNIT), Especialista em Docência e Prática da Geografia (Faculdade Focus), Especialista em Alternativa Pedagógicas para o Desempenho Efetivo da Ação Docente (CESJF-MG), Mestre em Interdisciplinar em Culturas Populares (UFS). E-mail: tjorgealbertovieira@gmail.com.

2 Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Especialista em Metodologia do Ensino em Língua Inglesa (UNINTER), Especialização em andamento em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER) E-mail: barbaratavares0203@gmail.com.

de conteúdo, além de oferecer diversas outras possibilidades. Particularmente, durante a pandemia da covid-19, a utilização das TICs na educação ganhou ainda mais relevância. Nesse sentido, elaboramos este artigo para explorar em profundidade o papel das TICs na educação e seus benefícios.

TIC NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

A informática tem se tornado cada vez mais importante nas nossas vidas. Isso porque utilizamos as tecnologias para nos divertir, aprender e se comunicar com diferentes pessoas ao redor do mundo. Não é à toa que o uso de computadores, notebooks e tablets têm se popularizado bastante. Juntamente com a popularização da internet, o acesso à conexão também aumentou, o que foi importante para a vida de muitos indivíduos. Essa evolução tecnológica tem feito as pessoas perceberem que existe uma nova forma de aprender: através da web. Isso mostra como é importante saber utilizar essas tecnologias e fazer um curso de informática ou curso de excel.

A inclusão da tecnologia na educação é importante porque, atualmente, é através da web que muitas pessoas compartilham conhecimento, desenvolvem as suas habilidades e provocam a transformação social. Por fim, a importância da informática na educação também pode ser percebida através do aumento do número de opções de curso de informática online. Muitas pessoas têm tido preferência pela educação à distância por diversos motivos, como a flexibilidade e a possibilidade de estudar na hora que quiser. Isso tem ajudado muitos indivíduos a terem a oportunidade de transformarem as suas vidas.

Quais são as TICs utilizadas na educação?

O uso das TICs na área da educação tem se tornado cada vez mais comum. Isso porque essas ferramentas facilitam o acesso ao conhecimento e a comunicação entre pessoas de diferentes lugares. Veja alguns exemplos de tecnologias usadas na área educacional:

- Computador (PCs e notebooks);
- Celular;
- Televisão;
- Tablet;
- Aplicativos;
- Programas;
- Pen drives;
- Sites.

Através de todas essas tecnologias que citamos anteriormente, os alunos podem ter acesso ao conhecimento. Por exemplo, os estudantes, através de alguns programas específicos, podem ter acesso a ambientes virtuais, onde é possível aprender sobre diferentes assuntos. Muitas pessoas se perguntam o que são TICs na prática pedagógica. Para conhecer todos e saber utilizá-los, é importante ter aula básica de informática ou aulas de computação. Elas podem ajudar muito. É possível até mesmo ter aulas de informática online ou aula de informática para educação infantil.

Além disso, através das TICs, eles podem se comunicar com os professores e colegas de turma. Alguns exemplos dessas tecnologias são o Whatsapp, redes sociais e e-mails. Os estudantes também podem acessar sites que contam com um amplo acervo de livros, onde é possível “baixá-los” para ler sobre diferentes conteúdos. Por fim, também existem as videoaulas, jogos, livros em PDF e diversos TICs que podem ajudar o aluno que deseja aprender. Diante disso, podemos ver as inúmeras oportunidades que um estudante tem ao acessar a internet. Isso é excelente para quem deseja ser aprovado no vestibular ou finalizar uma faculdade, por exemplo.

A UTILIZAÇÃO DO CELULAR EM SALA DE AULA: LEI 15.100/2025

Esse amplo e controverso debate mobilizou, entre outras questões, a emergência da Lei 15100/2025, promulgada em nível federal, que determina:

Art. 2º Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica. § 1º Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação (Brasil, 2025a, online).

A Lei também expressa que as instituições de ensino devem planejar estratégias para prevenir, detectar e acolher situações de sofrimento psíquico causadas pelo uso imoderado de telas. De forma complementar, a resolução do Conselho Nacional de Educação estabelece que as escolas podem determinar a forma mais adequada de guarda desses dispositivos em local “passível de ser lacrado, desde que fique inacessível pelo estudante durante todo o período de permanência na escola” (Brasil, 2025b, p. 4).

Em muitos casos, leis proibitivas semelhantes à Lei 15.100, causam em primeira mão a impressão de serem de caráter punitivo. No entanto, percebemos que no caso da lei em questão exigem determinadas exceções nas quais os equipamentos eletrônicos portáteis podem ser empregados com orientação dos educadores.

Outrossim, o novo Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 15.388/26, estabelece a atualização da Base Nacional Comum Curricular para contemplar conteúdos relacionados ao uso saudável das tecnologias digitais e aos impactos do uso prolongado de celulares sobre a aprendizagem e a saúde mental dos estudantes.

Ademais, prevê o fomento à parceria entre a escola e as famílias para promover o uso seguro, responsável, ético, crítico e equilibrado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), contribuindo para a formação da cidadania digital e para a prevenção dos efeitos adversos do uso excessivo dessas tecnologias no ambiente escolar.

Nesse sentido, a Lei nº 15.100/2025 regulamenta o uso de dispositivos eletrônicos portáteis pessoais em escolas públicas e privadas de todo o país, cujo objetivo é proteger a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes.

Além disso, confira o que diz o artigo 3º. da lei 15.100.

“Art. 3º É permitido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes, independentemente da etapa de ensino e do local de uso, dentro ou fora da sala de aula, para os seguintes fins:

- I – garantir a acessibilidade;
- II – garantir a inclusão;
- III – atender às condições de saúde dos estudantes;
- IV – garantir os direitos fundamentais.

Visto isso, vamos para as vantagens e desvantagens do uso do celular em sala de aula.

VANTAGENS DO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA

- Acesso Rápido à Informação: Ampliando Horizontes
- É preciso compreender que o celular vai muito além de fazer ligações, acessar redes sociais ou trocar mensagens.
- Em poucos cliques, os estudantes têm acesso a um universo de informações que podem complementar, ilustrar e enriquecer os conteúdos abordados em aula.
- Durante uma explicação sobre ecossistemas, por exemplo, é possível buscar vídeos com animações, gráficos atualizados e imagens em alta resolução que facilitam o entendimento.
- Esse tipo de recurso transforma o aprendizado em uma experiência mais visual, conectada com a realidade e com os interesses dos alunos.

- Além disso, ao aprender a pesquisar de forma crítica, os estudantes desenvolvem competências ligadas à curadoria e análise de informações — habilidades essenciais no século XXI.
- Aplicativos educativos: Aprendizado Interativo e Gamificado
- Outra grande vantagem do uso do celular como ferramenta pedagógica é o acesso a aplicativos e plataformas de ensino.
- Essas soluções permitem que os alunos aprendam no seu próprio ritmo, revisem tópicos de maneira prática e até se envolvam em desafios que estimulam a competitividade saudável.
- Aplicativos de quizzes e jogos educativos, por exemplo, transformam provas e exercícios em dinâmicas atrativas, que ajudam a fixar o conteúdo sem o peso da avaliação tradicional. Isso pode contribuir para a motivação dos estudantes e reduzir a evasão escolar.
- Produção de conteúdo multimídia
- O celular é também uma poderosa ferramenta de produção de conteúdo multimídia.
- Nesse caso, os alunos podem gravar vídeos, criar podcasts, desenvolver slides com imagens e até editar pequenas animações.
- Essas atividades vão além da simples memorização: incentivam a expressão, o trabalho em equipe, o domínio de ferramentas digitais e o protagonismo estudantil.
- Ao produzir um vídeo explicativo sobre a Revolução Francesa ou um podcast discutindo temas ambientais, o aluno não apenas aprende, mas também ensina, compartilha e se engaja de forma ativa com o conhecimento.
- Comunicação e colaboração
- O celular facilita a comunicação entre professores e alunos, bem como entre os próprios colegas de turma.
- O Proesc Agenda, por exemplo, integra funcionalidades pedagógicas e financeiras para transformar a comunicação escolar, facilitando a ponte entre a escola, família e alunos.
- Tudo isso em uma interface intuitiva, a família pode responder mensagens da escola e professores, consultar tarefas e boletim com praticidade e acompanhar o dia a dia dos estudantes em tempo real.

DESVANTAGENS DO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA

Apesar das inúmeras possibilidades, o uso do celular como ferramenta pedagógica, quando mal utilizado, esse equipamento traz prejuízos.

Distração e perda de foco

Notificações de redes sociais, jogos e aplicativos de entretenimento podem desviar a atenção dos estudantes. Muitos jovens têm dificuldade em resistir à tentação de checar mensagens ou navegar em plataformas como Instagram e TikTok durante a aula. Por isso, é fundamental que o uso pedagógico do celular seja bem estruturado, com momentos definidos para pesquisa e produção, e que os professores mantenham os alunos engajados em atividades relevantes e supervisionadas.

Desigualdade digital

Nem todos os estudantes têm acesso ao mesmo tipo de dispositivo ou a uma conexão de internet de qualidade. Essa desigualdade pode gerar um abismo entre os que conseguem acompanhar as atividades e os que ficam para trás. A escola precisa estar atenta a essas diferenças e buscar alternativas de inclusão digital, como empréstimo de equipamentos, oferta de Wi-Fi gratuito e uso de laboratórios de informática.

Problemas de disciplina

O uso indevido do celular pode gerar conflitos em sala de aula, como filmagens não autorizadas, compartilhamento de conteúdo inapropriados e até cyberbullying. Para evitar esse tipo de situação, é necessário estabelecer regras claras de uso, definir limites e promover campanhas de conscientização sobre ética digital, cidadania e respeito mútuo.

Saúde e bem-estar

O excesso de tempo em frente às telas pode causar problemas físicos e emocionais, como ansiedade, estresse, dores de cabeça, cansaço visual e nomofobia (medo irracional de ficar sem o celular ou sem conexão à internet). Por isso, o uso do celular como recurso pedagógico deve ser equilibrado, intercalando atividades digitais com experiências offline, como leitura, escrita manual, debates presenciais e dinâmicas em grupo.

BOAS PRÁTICAS PARA PROFESSORES E ESCOLAS

Para que o celular seja realmente um aliado da educação, é importante seguir algumas recomendações:

- Planejar atividades específicas que envolvam o uso do celular com objetivos claros de aprendizagem.
- Integrar aplicativos educativos ao conteúdo programático da disciplina.
- Incluir o tema da cidadania digital no currículo escolar.
- Orientar os alunos sobre o uso seguro, consciente e responsável das tecnologias.
- Avaliar a infraestrutura da escola e buscar alternativas de acesso para todos.
- Envolver pais e responsáveis nas orientações sobre limites e cuidados com os dispositivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que, o uso do celular nas escolas é uma temática que exige equilíbrio entre os benefícios e os desafios que essa tecnologia apresenta. Quando utilizado de forma consciente, planejada e com objetivos pedagógicos bem definidos, o celular pode enriquecer e trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a pesquisa, a colaboração, a criatividade e o desenvolvimento das competências digitais dos estudantes.

Por outro lado, o uso indiscriminado do aparelho pode causar distrações, prejudicar a concentração, reduzir a interação entre alunos e professores e comprometer o rendimento escolar. Por isso, é fundamental que existam regras claras para sua utilização, aliadas à orientação de educadores e a ajuda das famílias sobre o uso responsável das tecnologias.

Dessa forma, mais do que proibir ou liberar totalmente o uso do celular, é necessário promover uma educação digital que ensine os estudantes a utilizar essa ferramenta de maneira ética, crítica e consciente. Nesse contexto, a escola irá cumprir o seu papel de preparar cidadãos capazes de fazer uso das tecnologias de forma responsável, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e para a formação integral dos alunos.

Há mais de 30 anos atuando na área da Educação considero a legislação de suma importância. Acredito que a lei está voltada para resgatar as crianças. Muitos deles, depois da pandemia, ficaram doentes, isolados, não sabendo conversar e interagir. É preciso resgatar o brincar, o conversar e o fazer amigos. A participação da família é de fundamental importância para que a lei seja cumprida, visto que uma pesquisa realizada pela a Iniciativa Equidade.info

apontou que 63% dos estudantes do ensino médio ainda levam o aparelho celular para a escola todos os dias, apesar da entrada em vigor da lei que proíbe terminantemente o seu uso em instituições de ensino, tanto em sala de aula como também durante o intervalo no pátio e no refeitório.

A atitude defensiva da escola e do sistema educativo estão levando-os a desconhecer ou disfarçar o fato de que o problema de fundo está no desafio que lhe é apresentado por um ecossistema comunicativo, do qual emerge outra cultura, outro modo de ver e de ler, de aprender e de conhecer. A atitude defensiva limita-se a identificar o melhor do modelo pedagógico tradicional com o livro e anatematizar o mundo audiovisual como o mundo da frivolidade, da alienação, da manipulação. Oxalá o livro fosse um meio de reflexão e de argumentação, mas, infelizmente não o é. (BARBERO, 2000, p. 56)

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. [Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002]. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, 2002a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC / SEF. 1998. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/103>. Acesso em: 05 out. 2019.

CORTÊS, H. A importância da tecnologia na formação de professores. **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre, nº 394, março de 2009, p.18.

EDUCAÇÃO UOL. **Oito em cada dez alunos se distraem com celular em aula de matemática**, diz Pisa. UOL Educação, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/12/05/uso-celular-desempenho-alunos-matematica-pisa-2022.htm>. Acesso em: 16 ago. 2025.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>.

<https://novaescola.org.br/conteudo/22076/celular-nas-escolas-transforme-a-restricao-em-oportunidade-pedagogica?>

<https://www.gov.br/mec/pt-br/celular-escola>

<https://prenae.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2025/01/Guia-conscientizacao-para-uso-dos-celulares-na-escola-para-as-redes>

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/05/27/mesmo-com-proibicao-maioria-dos-estudantes-do-ensino-medio-segue-levando-celular-para-a-escola-e-admite-uso-em-sala-de-aula.ghtml>.

O CONCEITO DE DOCÊNCIA LÍQUIDA NA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL

Lucas Santiago Costa¹

Cristiane de Medeiros Costa²

INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto de grandes transformações sociais que exigem de pesquisadores um olhar sensível para compreender objetivamente os elementos que constituem a contemporaneidade em suas várias facetas. Uma categoria pertinente para a leitura do contexto social vigente é a “Modernidade Líquida” de Zygmunt Bauman. “A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de ‘leveza’” (Bauman, 2001, p. 8-9). E é justamente a ideia de leveza que normalmente é associada à mobilidade e à inconstância, traços característicos da contemporaneidade. Por exemplo, ao realizar uma viagem, o sujeito que está mais leve se movimenta com maior facilidade. São razões como essas que levaram Zygmunt Bauman a considerar a “fluidez” ou a “liquidez” como metáforas pertinentes para capturar a natureza do atual estágio da Modernidade (Bauman, 2001).

A educação não escapa dos desdobramentos complexos da contemporaneidade e, por consequência, a liquidez invade as múltiplas práticas educativas, incluindo a escola. Nesse sentido, o conceito de “Docência Líquida” pode ser mobilizado para descrever a flexibilização das relações de trabalho, organizadas por contratos temporários, o que gera a subproletarização de professores e a fragilização da educação. Trata-se, também, de um fenômeno

1 Professor de História efetivo das Redes Municipais de Ensino de Içara e Siderópolis. Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: lucassantiagocosta21@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7254955040388718>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4212-1906>.

2 Pedagoga pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Serviço Social do Comércio (SESC/SC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8731649270998090>.

característico do neoliberalismo, que imprime relações flexíveis nas quais o sujeito emerge como um “empreendedor de si mesmo” e a escola como um espaço que precisa atender às necessidades de um mercado de “neosujeitos” consumidores. Posto isso, a “Docência Líquida” pode ser compreendida como um dispositivo neoliberal. Embora esse conceito seja desenvolvido a partir da Modernidade Líquida de Bauman, argumenta-se que existe uma relação intrínseca entre o caráter da “Docência Líquida” e os interesses neoliberais.

Este estudo tem por objetivo geral responder à seguinte indagação: como a categoria “Docência Líquida” se manifesta no contexto da escola neoliberal? Para responder a essa questão, o texto se desdobrará em três objetivos específicos: I) Discutir o conceito de “Docência Líquida”, contextualizar sua base epistemológica e evidenciar sua pertinência na análise das relações de trabalho temporário na educação; II) Refletir sobre os efeitos do neoliberalismo e sua atuação no espaço escolar; III) Relacionar a “Docência Líquida” ao Neoliberalismo, identificando a interação entre a flexibilidade dos professores admitidos em caráter temporário (ACT) e o teor da educação nos moldes neoliberais.

DOCÊNCIA LÍQUIDA

Esta seção expõe o conceito de “Docência Líquida”, esclarecendo sua base epistemológica, origem e pertinência na descrição de fenômenos que permeiam a escola na contemporaneidade. Trata-se de um dispositivo útil ao neoliberalismo aplicado à educação e, ao mesmo tempo, de um problema estrutural imposto à categoria do professorado, afetando consequentemente a práxis escolar.

A “Docência Líquida” é uma categoria (e um conceito) que serve para descrever um fenômeno social vinculado à educação. Sua origem remonta à análise e às discussões sobre as condições de trabalho dos professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) na dissertação de Lucas Santiago Costa, defendida em novembro de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - PPGE/UNESC. Naquele contexto, o autor analisou as relações de trabalho dos professores ACTs na perspectiva da Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman e, com as discussões inseridas no processo de elaboração da dissertação, emergiu a categoria da “Docência Líquida”. O autor da dissertação usou essa categoria para descrever aspectos dos professores temporários sujeitos a contratações pela Coordenadoria Regional de Educação - CRE no município de Criciúma, em Santa Catarina. Essa mesma abordagem será adotada neste estudo ao nos referirmos aos professores ACTs e ao uso do conceito de “Docência Líquida”. Contudo, antes de explorar o conceito em profundidade, faz-se necessário apresentar algumas discussões prévias.

Na segunda metade do século XX, a Modernidade entrou em crise. Esse termo é empregado para descrever um conjunto de tensões e transformações que provocaram instabilidade nas estruturas até então consideradas relativamente sólidas, comprometendo os fundamentos que sustentavam a ordem vigente.

A noção de “crise” transmite a imagem de um momento de transição de uma condição anterior para uma nova – de uma transição que se presta necessariamente ao crescimento como prelúdio de uma melhoria para um status diferente, um passo adiante decisivo (Bauman; Bordoni, 2014, p. 11).

“É seguro afirmar que a crise é um momento que possibilita uma alteração no cenário em que ela se instala, de maneira a resultar tanto em rupturas como em permanências referentes ao estágio anterior” (Costa L., 2021, p. 35). Esse abalo da Modernidade relaciona-se diretamente ao desencantamento das promessas do Iluminismo. A confiança na razão como fundamento privilegiado do conhecimento, na ideia de progresso contínuo, na universalidade da verdade, na centralidade do sujeito e na possibilidade de construção de uma ordem social racional passou a ser amplamente questionada. As duas guerras mundiais (1914–1918 e 1939–1945) desempenharam papel decisivo nesse processo, ao evidenciarem os limites do racionalismo moderno e colocarem em xeque a crença de que o avanço científico e tecnológico conduziria, necessariamente, ao progresso moral e social da humanidade. Nesse contexto, Bauman caracteriza a Modernidade até meados do século XX como “sólida”, marcada pela estabilidade das instituições, pela previsibilidade das relações sociais e pela existência de referenciais relativamente estáveis. Todavia, o desencanto com as promessas modernas inaugurou novas formas de compreender a realidade, caracterizadas pela fluidez, pela fragmentação e pela incerteza. Nas palavras de Mosé (2018, p. 28):

Somos herdeiros de projetos de mundo que prometiam vencer a violência, as desigualdades, eliminar o sofrimento e a angústia, controlar a natureza por meio da ciência, sempre amparado por métodos rigorosos e confiáveis. Mas ao contrário de controlar os instintos e paixões, a racionalidade serviu como um modo de sofisticação do ódio, da agressividade.

Aparentemente, “[...] é esta racionalidade moderna que, ao contrário de controlar as paixões e instintos, como prometia, sofisticou a violência, tornando-a cada vez mais racional em seus requintes de crueldade” (Mosé, 2018, p. 38). Como reflexo desse desencantamento com o projeto moderno-iluminista, surgiram categorias distintas para enquadrar a contemporaneidade. Posto isso, a crise moderna desencadeou uma busca acadêmica para assimilar, acomodar e descrever o período histórico subsequente, visto que a desilusão com a “modernidade sólida” conduziu estudiosos a usarem outras categorias

para explicar a segunda metade do século XX. Uma dessas categorias é a Pós-Modernidade. Conforme Eagleton (1996, p. 7):

[...] é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas, ou os sistemas definitivos de explicação. [...] vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades.

Bauman empregou inicialmente o conceito de Pós-Modernidade, como evidencia sua obra *O Mal-Estar da Pós-Modernidade* (1998). Posteriormente, contudo, passou a reconhecer que essa denominação não representava de forma satisfatória a configuração da sociedade contemporânea. Para o autor, atribuir um nome definitivo a um período histórico ainda em curso revela certa pretensão analítica, uma vez que as épocas históricas costumam ser conceituadas retrospectivamente, à luz de seus desdobramentos. Em diálogo com Carlo Bordini, Bauman esclarece essa mudança de perspectiva ao afirmar:

Como você sabe que estamos deixando a Modernidade? Como poderia alguém saber disso, compreendendo que coisas assim – começos e fins – não são conhecíveis pelos contemporâneos, pelas pessoas que as experimentam? O conceito de “Revolução Industrial” foi cunhado no terceiro quarto do século XIX, bem depois de ter ela começado (conforme hoje acreditamos) e talvez mais perto de sua conclusão de que de sua origem. (Bauman; Bordini, 2014, p. 91).

Portanto, definir a contemporaneidade como “Pós-Moderna” implica a superação da Modernidade. Entretanto, essa fase atual da contemporaneidade não deixou de preservar alguns conceitos modernos, por mais que hoje eles estejam mais fluidos. Dessa forma, “Modernidade Líquida” parece uma categoria mais pertinente.

“Fluidez” é a qualidade de líquidos e gases. O que diferencia o líquido do sólido é o fato de o líquido não suportar uma força bruta ou deformante em seu estado de imobilidade sem que isso gere uma tensão modificadora (Bauman, 2001). Portanto, o caráter do que é líquido é a mudança, o fluxo, a fluidez. Conforme Costa (2021, p. 41):

O líquido se diferencia do sólido porque suas moléculas são mantidas num arranjo ordenado que afeta apenas alguns diâmetros moleculares, enquanto isso a “[...] variedade de comportamentos exibida pelos sólidos é um resultado direto do tipo de liga que une os seus átomos e dos arranjos estruturais destes” (Bauman, 2001, p. 8). Os sólidos normalmente possuem uma liga que produz uma estabilidade que é antagônica à separação dos átomos. O sólido é firme; o líquido, não.

A contemporaneidade está intimamente vinculada a um ambiente de mutação contínua em relação a várias perspectivas da existência. É possível considerar a metáfora da liquidez como pertinente na descrição de muitos elementos que constituem a sociedade, incluindo o mundo do trabalho e, consequentemente, o trabalho na educação.

Na Modernidade Líquida, o trabalho não é visto como uma utopia pensada para o desenvolvimento social, com o objetivo de “fazer história”. O sujeito envolvido no processo produtivo não está realizando algo para o bem-estar social, priorizando o coletivo em uma suposta missão compartilhada pela humanidade. O trabalho também não é um mecanismo de autodefinição pessoal e de projetos de longo prazo. No mundo líquido, ele foi deslocado de um lugar de aparente estabilidade, constância e dignificação individual para um tipo de auxílio incerto para a inserção de pessoas em um ambiente de consumo maximizado. Idealizar a permanência de longo prazo no trabalho? Tal perspectiva é descartada, pois “numa vida guiada pelo preceito de flexibilidade, as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo” (Bauman, 2001, p. 173).

O professor Admitido em Caráter Temporário é refém dessa condição flexível. Sua vida é afetada em vários aspectos, sejam eles financeiros, psicológicos ou sociais. A flexibilidade laboral é a onda líquida que emerge no contexto neoliberal, facilitando ao Estado o poder de legitimar uma ideologia que enfraquece as relações em nome do “corte de gastos”, prejudicando tanto o profissional da educação quanto os educandos que são alvos desse processo. No mundo contemporâneo, “[...] a utilização do trabalho se tornou de curto prazo e precária, tendo sido despedido de perspectivas firmes (e muito menos garantidas) e, portanto, tornado episódico” (Bauman, 2001, p. 187). A “Docência Líquida” é resultado desse processo que se instala como uma engrenagem fluvial, perpetuando-se no campo educacional.

ASPECTOS HISTÓRICOS DOS PROFESSORES ACTS – SC

Esta seção apresenta uma descrição de fatos históricos acerca dos professores temporários no Estado de Santa Catarina. O levantamento das informações baseia-se em dissertações de mestrado, em leis estaduais e em um artigo acadêmico. Os referenciais para esta etapa da pesquisa são Sousa (1994), Miguel (1996), Bassi, Debovi e Sandrini (2012), Toebe (2019), Costa L. (2021) e Costa M. (2021).

Em meados do século XX, os professores temporários catarinenses eram denominados de outro modo. Conforme Miguel (1996, p. 36):

Pelo menos da década de 40 até meados da década de 50, os docentes não efetivos recebiam, por lei, a denominação de “extranumerários” mensalistas ou diaristas. Com a Lei 2.172 de 23 de novembro de 1959, eram denominados “extranumerários” mensalistas, diaristas e contratados. Mais tarde, professores “substitutos” ou “designados a título precário” (Miguel, 1996, p. 36).

Naquele período, a sociedade catarinense era predominantemente agrária, embora já apresentasse sinais de abertura ao processo de industrialização impulsionado pelo projeto nacional-desenvolvimentista. Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como um instrumento estratégico para a formação da mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico. Em 1965, em mensagem encaminhada à Assembleia Legislativa, o governador Celso Ramos afirmou que “a educação é o principal investimento que a sociedade pode produzir”, destacando que o objetivo inicial de seu governo era “preparar o homem para a sociedade dinâmica” (Miguel, 1996, p. 40, grifo nosso). Assim, a política educacional alinhava-se aos interesses governamentais de modernização e desenvolvimento do estado. Foi nesse contexto que surgiu o:

Plano Estadual de Educação estabelecido para o decênio 1969-1980, aprovado pela Resolução 15/69 do Conselho Estadual de Educação e homologado por Ivo Silveira através do Decreto SE 31.12.69/8828, textualmente, tinha o objetivo de modernizar o sistema educacional e evidenciava os interesses das elites catarinenses - mais preocupadas em investir em setores que rendessem mais dividendos econômicos (Miguel, 1996, p. 46).

A organização educacional foi estabelecida de modo a contemplar os interesses tecnicistas e neoliberais. Nessa época, não havia uma normatização para a contratação de professores temporários. Em 1973, o Estado estabeleceu um “regime especial” ao reconhecer o vínculo trabalhista dos professores designados (temporários). A Lei nº 4.886, de 29 de junho de 1973, nos diz, em seu terceiro artigo:

Art. 3º Quando a oferta de professores de que tratam os artigos anteriores, não bastar para atender a necessidade do ensino, poderão ser **designados professores a título precário e em caráter suplementar**, na forma autorizada pelo artigo 77, da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Parágrafo único. Entendem-se **por professor designado** aquele que venha a ser **convocado para ministrar aulas excedentes** em estabelecimento de ensino oficial, **antes de ter sido aprovado em concurso público de provas ou de provas e títulos**, na forma prevista pelos artigos 97, § 1º e 176, § 3º, inciso VI da Constituição Federal, artigos 113, § 1º e 163, inciso VIII da Constituição do Estado e pelo artigo 34 da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Santa Catarina, 1973, grifo nosso).

Mesmo com a regulamentação para a contratação dos professores designados, suas condições ainda eram de precariedade. Até o final da década de 1970, os temporários que trabalhavam da antiga 5ª série do 1º grau em diante não tinham a possibilidade de realizar um concurso público para o ingresso no magistério como professores efetivos, visto que “[...] os concursos de ingresso para o magistério público estadual abrangiam somente os professores de 1ª à 4ª séries do 1º grau” (Miguel, 1996, p. 60). Foi somente no ano de “[...] 1980 [que] a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina realizou o primeiro concurso público de provas e títulos para ingresso na carreira do magistério para professores licenciados” (Miguel, 1996, p. 53).

Em 1982 que os professores temporários passaram a ser designados como ACTs. Eles começaram a ser admitidos mediante processo seletivo de títulos, ou de provas e títulos, conforme dispõe o artigo 5º da lei correspondente: “[...] as admissões para as vagas excedentes serão precedidas de processo seletivo de títulos ou de provas e títulos (Santa Catarina, 1982)”. Essa se estabeleceu como a forma de contratação de ACTs nos anos seguintes.

Embora, no artigo 37, inciso IX, da Constituição brasileira de 1988, esteja escrito que: “[...] a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (Brasil, 1988). Com a infrequente realização de concursos públicos, a excepcionalidade da contratação de ACTs tornou-se um dispositivo neoliberal sistêmico e robusto.

Em 1991, o governo catarinense aprovou a Lei nº 8.391, de 13 de novembro, a fim de regulamentar a admissão de pessoal em caráter temporário para a docência pública no Estado. Em decorrência dessa lei, anualmente, as Coordenações Regionais de Educação passaram a divulgar as vagas existentes e as que eram comunicadas pelas direções escolares (Miguel, 1996). Os anos se passaram, alguns avanços surgiram, contudo, ocorreram retrocessos que caracterizam a “Docência Líquida”. Conforme Costa M. (2021, p. 128):

Descortina-se que, ao longo das últimas duas décadas e sobretudo a partir dos anos 2010, os professores ACTs foram submetidos a uma vertinosa precarização de suas condições de trabalho mediada por uma escala de retirada de direitos. Esse processo que se amplia, de forma considerável a partir do governo de Luiz Henrique da Silveira (PMDB) (2003-2010) e é maximizado durante o mandato de Raimundo Colombo (DEM/PSD) (2011-2018).

De acordo com Bassi, Debovi e Sandrini (2012, p. 61), em março de 2011, um órgão da Secretaria de Estado da Educação, nomeado como Diretoria de Desenvolvimento Humano, tinha registrado um número de “[...] 21.979 professores efetivos e 16.370 professores ACTs, os quais representavam, portanto, 43% dos professores da educação básica estadual”. Até 2015, os

direitos garantidos por leis estaduais aos ACTs estavam contidos no Estatuto do Magistério Público Estadual de Santa Catarina – Lei nº 6.844/86, no Plano de Carreira do Magistério Público do Estado, baseado na Lei nº 1.139/92, e na legislação específica da classe dos professores ACTs – Lei nº 456/09. Os docentes líquidos eram contratados por módulo de aulas por no mínimo 10 (dez) horas semanais. Às 10 horas correspondiam a 8 horas-aula, 20 horas a 16 horas-aula, 30 horas a 24 horas-aula e 40 horas a 32 horas-aula, além de gratificação por aula excedente, gratificação por regência, triênio e acesso ao prêmio assiduidade (Costa, 2021). Contudo, com a MP 198/15, assinada em 10 de fevereiro de 2015 pelo governador João Raimundo Colombo, os docentes passaram a ser contratados não somente por módulos com número mínimo de 10 horas, podendo ser contratados com aulas fragmentadas, degradando ou perpetuando em larga escala a subproletarização das suas relações de trabalho e fragmentando a qualidade da atuação deste profissional nos espaços escolares e consequentemente prejudicando a educação dos estudantes nas escolas.

ASPECTOS DO NEOLIBERALISMO

Nesta seção, está inserida uma discussão sobre o neoliberalismo, suas práticas que resultam em novos sujeitos e alguns de seus impactos na educação brasileira. Alguns autores são referenciados aqui, tais como Dardot e Laval (2016) e Libâneo (2018).

Embora seja frequentemente descrito como um modelo econômico, o neoliberalismo ultrapassa essa dimensão, configurando-se como uma racionalidade que orienta modos de pensar, agir e viver. Essa lógica estende-se às diferentes esferas da vida pública e privada, instituindo uma nova normatividade social. Como consequência, produz transformações nas subjetividades, redefinindo as formas pelas quais os indivíduos compreendem a si mesmos e o mundo. Seus efeitos transcendem o plano individual e alcançam a dimensão coletiva, contribuindo para a configuração da sociedade contemporânea.

O que surgiu como um novo modelo de organização econômica passou, gradativamente, a orientar normas sociais e condutas individuais. Dardot e Laval (2016) demonstram como a racionalidade neoliberal extrapolou o âmbito econômico e passou a estruturar diferentes dimensões da vida social, alcançando inclusive a constituição das subjetividades. Segundo os autores, o neoliberalismo universalizou a lógica empresarial, convertendo-a em parâmetro para a formação dos indivíduos. Competitividade, capacidade de adaptação, alto desempenho, produtividade, performance e disciplina, antes associados predominantemente ao universo corporativo, passaram a constituir atributos esperados de todo sujeito considerado socialmente bem-sucedido.

Nesse contexto, configura-se uma nova forma de subjetividade, denominada por Dardot e Laval (2016) de *neosujeito*. Trata-se de um indivíduo que internaliza a lógica da concorrência e do desempenho como princípios orientadores de sua própria existência. Mais do que simplesmente aceitar essa racionalidade, ele a incorpora como um ideal desejável, passando a gerir a si mesmo como uma empresa e a compreender sua vida segundo critérios de eficiência, produtividade e permanente otimização.

Para este *neosujeito*, a lógica que administrava as empresas agora é a mesma que o administra. Entramos em um cenário onde muito, se não tudo, deve ter uma finalidade mercadológica. As pessoas são vistas como “empreendedoras de si mesmas”. Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 326), “o momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa”.

No Brasil, o neoliberalismo consolidou-se mais precisamente com a política econômica do Governo Fernando Collor em 1990. E na educação, esse modelo econômico intensificou-se com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 e 1994, que foi redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essas reformas educacionais foram articuladas com as orientações do Banco Mundial e da UNESCO. Os outros governos que assumiram posteriormente deram continuidade a essas políticas (Libâneo, 2018).

O Banco Mundial e a UNESCO desempenham papel relevante na formulação e difusão de políticas educacionais em escala global. Enquanto o Banco Mundial exerce influência por meio do financiamento de projetos e da proposição de diretrizes para a gestão e a reforma dos sistemas de ensino, a UNESCO orienta sua atuação para a promoção do direito à educação e da ampliação do acesso à escolarização. No início da década de 1990, a atuação dessas organizações contribuiu para consolidar uma agenda educacional centrada na aprendizagem e na avaliação de resultados. Como observa Libâneo (2018, p. 52), “consolida-se o entendimento de que, para se chegar a um sistema educacional ‘para todos’, a solução seria uma escola assentada na aprendizagem, avaliada por provas de avaliação externa”.

No Brasil, esse movimento refletiu-se na criação, em 1990, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), responsável pela aplicação de avaliações externas em larga escala. Posteriormente, os resultados obtidos pelos estudantes nessas avaliações passaram a compor, juntamente com os indicadores de aprovação, reprovação e abandono escolar produzidos pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador utilizado para mensurar a qualidade da educação básica brasileira.

Além do SAEB, destacam-se, atualmente, a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), instrumentos de avaliação em larga escala utilizados para mensurar indicadores da qualidade da educação. A Prova Brasil avalia o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática; o ENEM examina competências e habilidades desenvolvidas ao longo da Educação Básica, constituindo-se também como principal mecanismo de acesso ao ensino superior; e o PISA avalia, em âmbito internacional, estudantes de 15 anos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

Sob uma perspectiva crítica, esses instrumentos podem ser compreendidos como mecanismos de uma racionalidade educacional orientada pelos princípios neoliberais, na medida em que enfatizam resultados, desempenho, eficiência, comparação entre escolas e responsabilização dos sistemas de ensino. Nesse sentido, mais do que aferirem a qualidade da educação, contribuem para difundir formas específicas de regulação e de gestão, coerentes com a lógica da performatividade e da competição.

Nesse contexto, a escola deixa de ser concebida apenas como um espaço de transmissão e produção do conhecimento para assumir também a função de conformar subjetividades. Conceitos como habilidades e competências tornaram-se eixos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), orientando uma formação voltada para o desenvolvimento de indivíduos flexíveis, autônomos e capazes de adaptar-se às constantes demandas do mercado de trabalho. Como afirma Laval (2018, p. 41), “para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível [...] que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos”.

Nessa perspectiva, a escola incorpora progressivamente pressupostos da racionalidade neoliberal, reorganizando seus currículos, formas de avaliação, práticas pedagógicas e modelos de gestão segundo critérios de desempenho, eficiência e produtividade. Trata-se, portanto, de um processo que ultrapassa a dimensão administrativa e alcança a própria constituição das subjetividades, favorecendo a formação do *neosujeito* descrito por Dardot e Laval (2016).

DOCÊNCIA LÍQUIDA E O NEOLIBERALISMO

Nesta seção, analisaremos como a “Docência Líquida” se manifesta no contexto da educação neoliberal, apontando características presentes nela e suas respectivas consequências. Trata-se de uma consequência para a educação neoliberal, que pulveriza o saber problematizador em nome do corte de gastos e da produção dos *neosujeitos* consumidores e pouco críticos.

O neoliberalismo tem por característica o investimento no capital humano. E para abarcar um número mais amplo de consciências, a educação escolar não deve ser crítica, problematizadora e produtora de sujeitos profundamente pensantes. Portanto, o trabalho fragmentado ao qual estão sujeitos os professores temporários, ou seja, os docentes líquidos, ajuda nesse processo. Visto que a ausência da solidez contratual fragmenta a relação desses sujeitos com as instituições escolares:

Quando costumamos falar de condições de trabalho, a maneira com que esse trabalho se expressa na atualidade e no contexto das relações capitalistas, também se torna necessário falar dos horários, jornadas, atribuições, formas de remuneração e administração das carreiras dos trabalhadores (Toebe, 2019, p. 26-27).

Como consequência, os estudantes sofrem no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, a “Docência Líquida” em Santa Catarina permite contratos de poucos dias — o que ocorre em casos de substituições —, bem como contratos com apenas duas aulas semanais. Isso, obviamente, implica a necessidade de o professor temporário ter que completar sua carga horária, muitas vezes excessiva, em múltiplas escolas, desgastando-o física e emocionalmente, desestimulando-o em seu labor e atingindo, de maneira direta ou indireta, a qualidade do ensino aos estudantes.

Por um lado, o Estado, ideologicamente alinhado ao neoliberalismo, corta gastos mantendo um número amplo de contratos temporários; por outro, tenta medir a qualidade do ensino e investe em cursos de formação para professores de Língua Portuguesa e Matemática, visando ao bom desempenho estudantil. Parafraseando um texto bíblico¹, o governo “coa um mosquito e engole um camelo”. Estimula os bons índices escolares, mas, ao mesmo tempo, não resolve problemas estruturais como a questão da liquidez dos docentes em Santa Catarina.

É óbvio que o modelo econômico vigente inclui a presença de contratos temporários no funcionalismo público. Entretanto, eles não podem ser a maioria, porque, dessa forma, a educação é fragilizada. Conforme Costa L. (2021, p. 62):

A Coordenadoria Regional de Educação pertencente à Secretaria de Estado da Educação em Criciúma possui cinquenta e sete (57) escolas sob sua gestão, com um total de um mil cento e trinta e dois (1132) professores efetivos e um mil e seiscentos (1600) professores ACTs, ou seja, cerca de 58% dos professores que atendem à região de Criciúma e estão vinculados ao Estado são temporários.

Sendo assim, segundo as informações extraídas da Coordenadoria Regional de Educação - CRE em Criciúma - SC, os números regionais dos

professores temporários eram superiores ao número de professores efetivos por meio de concurso público. Embora os números sejam de uma pesquisa realizada em 2021, eles apresentam a evidência de que a “Docência Líquida” não é uma exceção em solo catarinense, mas uma regra estabelecida e experienciada por muitos profissionais da educação. Se levarmos em consideração os números de 2018 e 2019, antes da Pandemia da COVID-19, comparando-os ao número de efetivos de 2021 (1132), o número de docentes líquidos, ou professores ACTs, chegou a quase 70% dos contratados pelo Estado de Santa Catarina na região de Criciúma.

A racionalidade neoliberal encontra-se amplamente incorporada às políticas e às práticas educacionais contemporâneas. Orientada pela centralidade dos resultados, da eficiência e da mensuração do desempenho, ela promove a padronização curricular, a ampliação dos mecanismos de avaliação e a adoção de modelos de gestão inspirados na lógica empresarial. Nesse contexto, o processo educativo tende a ser concebido sob a perspectiva da produtividade, enquanto estudantes passam a ser compreendidos como usuários ou consumidores de serviços educacionais e professores são submetidos a crescentes mecanismos de controle, responsabilização e precarização das relações de trabalho.

A expansão dos vínculos temporários de contratação docente, associada à intensificação das avaliações em larga escala e à crescente competição entre instituições de ensino, reforça uma lógica de performatividade que incide tanto sobre o trabalho pedagógico quanto sobre a formação dos estudantes. Nessa configuração, a escola é progressivamente orientada por critérios de eficiência, desempenho e competitividade, aproximando-se dos pressupostos da racionalidade neoliberal. Como consequência, privilegia-se a formação de sujeitos adaptáveis, empreendedores de si mesmos e capazes de responder às demandas do mercado, em consonância com o perfil do *neosujeito* descrito por Dardot e Laval (2016).

Sob o discurso da eficiência e da inovação, a escola neoliberal tende a redefinir a finalidade da educação, aproximando-a das demandas do mercado e da lógica do consumo. Nessa perspectiva, estudantes são progressivamente interpelados como consumidores de serviços educacionais e futuros colaboradores de um sistema produtivo, enquanto os objetos de conhecimento frequentemente cedem espaço ao desenvolvimento de competências e habilidades orientadas pela empregabilidade e pela adaptação às exigências econômicas. Como consequência, introduzem-se repertórios formativos que, em muitos casos, contribuem para uma compreensão superficial ou fragmentada da realidade.

Sob essa lógica, a formação integral do ser humano, a compreensão crítica do mundo e o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e

inclusiva tendem a perder centralidade diante da valorização da performance, da competitividade e da produtividade. É nesse cenário que a **Docência Líquida** se manifesta como um mecanismo de espoliação, incidindo simultaneamente sobre estudantes e professores: os primeiros são preparados para adaptar-se continuamente às exigências do mercado, enquanto os segundos enfrentam a precarização do trabalho, a intensificação das avaliações e a crescente flexibilização de sua atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas discussões, buscamos compreender como a categoria “Docência Líquida” se manifesta no contexto da escola neoliberal, uma vez que a categoria em questão traz notoriedade sobre o caráter contemporâneo da Modernidade, em especial no mundo do trabalho e, neste caso, no trabalho docente.

Nesse sentido, o neoliberalismo, dada a sua capacidade de pulverização, faz uso da “Docência Líquida” em seu favor, tanto no corte de gastos quanto na fragilização da educação em meio à subproletarização dos professores temporários.

Dado seu poder de dominação, o neoliberalismo se impôs como um sistema gerador de “neossujeitos” independentes e autônomos. Na prática, porém, evidenciou-se sua contribuição para a formação de sujeitos com pouco senso crítico e obedientes às diretrizes propostas pelo Estado.

Diante da complexidade e da grande abrangência do tema, procuramos pontuar que a “Docência Líquida” aparece como um mecanismo de espoliação tanto de professores submetidos aos vínculos frágeis, incertos e fluidos dos contratos temporários, quanto dos estudantes que têm sua formação crítica e integral comprometida, diante de um cenário problemático do neoliberalismo, com perspectivas aparentemente pequenas de mudanças em larga escala. É neste ponto que trata-se de refletir o que podemos pensar, planejar e projetar.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlos. **Estado de Crise**. Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BASSI, Marcos Edgar; Debovi, Andréia; Sandrini, Nádia Maria Soares. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação Em Foco**, v. 15, n. 19, p. 57-80, 2012. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/249/218>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

COSTA, Lucas Santiago. **Docência Líquida de Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT) na Rede Pública Estadual/SC**: Uma análise na perspectiva da Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman. 2021. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/9131/1/Lucas%20Santiago%20Costa.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

COSTA, Matheus Felisberto. **BNCC e trabalho docente temporário em SC**: subordinação, flexibilização e precariedade. 2021. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/8669/1/Matheus%20Felisberto%20Costa.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos e FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] / Organizadores José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. – 1ª ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p.; ePUB.

MIGUEL, Denise Soares. **O trabalho temporário no magistério público estadual de Santa Catarina**. 1996. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PEED0136-D.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche hoje**: sobre os desafios da vida contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SANTA CATARINA. **Lei Ordinária nº 4886, de 29 de junho de 1973.**

Regula na parte referente ao exercício do magistério para regência de aulas. Florianópolis/SC: Alesc, 1973. Disponível em: https://leis.alesec.sc.gov.br/html/1973/4886_1973_Lei.html. Acesso em: 29 jul. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei nº 6.032, de 17 de fevereiro de 1982.** Dispõe sobre a regulamentação dos ACTs no magistério público de Santa Catarina. Florianópolis/SC: Alesc, 1982. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1982/6032_1982_lei.html. Acesso em: 29 jul. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei nº 8.391, de 13 de novembro de 1991.** Regula a admissão em caráter temporário no magistério público estadual/SC. Florianópolis/SC: Alesc, 1991. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1991/8391_1991_Lei.html. Acesso em: 29 jul. 2025.

SANTA CATARINA. **Medida Provisória nº 198, de 10 de fevereiro de 2015.** Fixa a remuneração básica do professor admitido em caráter temporário e estabelece outras providências. Florianópolis/SC: Alesc, 2015. Disponível em: http://www.alesec.sc.gov.br/expediente/2015/MPV_00198_2015_Original.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

TOEBE, Jonas Curt. **Contratação temporária de professores na Grande Florianópolis:** condições de trabalho, formação e valorização dos professores. 2019. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215257/PEED1468-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jul. 2025.

LEITURA E ESCRITA EM DIÁLOGO: UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO SUPERIOR¹

Joicyelle Cidade Galarça²

Raquel Veit Holme³

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, continua sendo um grande desafio, exigindo que o professor reinvente sua prática diariamente. Em um contexto marcado por constantes transformações sociais, culturais e educacionais, pensar novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa torna-se uma necessidade, sobretudo quando se busca construir práticas pedagógicas que aproximem o estudante da linguagem em uso. A docência está permanentemente em busca de novos caminhos para o ensino e acreditamos que este estudo possa contribuir para a construção de uma perspectiva contemporânea para o ensino de Produção Textual, na qual professor e aluno construam, conjuntamente, um lugar para a língua em seu mundo, vinculando a linguagem aos seus universos culturais e ampliando sua capacidade de interação por meio do uso da língua.

Ainda há muito a se pensar sobre como levar os alunos a estabelecerem uma relação natural com a língua, e o aporte enunciativo benvenistiano certamente contribui nessa direção. O ensino de língua portuguesa centrado em situações enunciativas reais permite ao aluno apropriar-se da língua para usá-la de maneira eficaz nas diferentes situações de interação. Nessa medida, esse

1 Este artigo é original e decorre de uma proposta pedagógica desenvolvida pelas autoras. A inteligência artificial foi empregada apenas como ferramenta de apoio à organização do texto e à reformulação de alguns trechos, permanecendo a autoria intelectual, as análises e as conclusões de inteira responsabilidade das autoras.

2 Estudante de Graduação do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS). Bolsista de Iniciação Científica INICIE/UERGS. E-mail: joicyelle-galarca@uergs.edu.br.

3 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta de Letras na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. E-mail: raquel-holme@uergs.edu.br.

olhar ganha uma amplitude enunciativa e dialoga com a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, oferecendo fundamentos para uma concepção de ensino que privilegia a constituição do sujeito na linguagem e a produção de sentidos.

Segundo Della Mía e Gründling (2011), no Brasil, pesquisas e avaliações têm revelado, ano após ano, que a escola brasileira não tem dado conta de formar leitores e escritores proficientes. As autoras apontam, como um dos fatores responsáveis por esses resultados insatisfatórios, “[...] o ensino da língua fora de situações reais de uso, apenas com a função metalinguística, privilegiando as regras gramaticais fixadas e previstas, o que contraria a própria natureza dinâmica das línguas, meio de interação entre interlocutores” (DELLA MÍA; GRÜNDLING, 2011, p. 138).

Como professora universitária e amparada na experiência de sala de aula nos mais variados cursos de graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), ao longo de mais de vinte anos de docência, posso afirmar que esses resultados também se repetem no Ensino Superior. Estudantes oriundos de uma Educação Básica, muitas vezes deficitária, chegam às aulas de Produção Textual com uma visão fragmentada do estudo da língua, predominando a ilusão de que aprender a gramática normativa é suficiente para torná-los leitores e escritores proficientes.

Tendo em vista essa realidade encontrada nas aulas de Produção Textual dos cursos de graduação, cabe ao corpo docente repensar o exercício da docência e, conseqüentemente, o próprio currículo da formação linguística oferecida aos estudantes, no sentido de: (a) adotar o texto como unidade básica de ensino; (b) trabalhar com a produção de discursos contextualizados; (c) compreender que os textos se distribuem em um contínuo de gêneros relativamente estáveis, socialmente organizados tanto na fala quanto na escrita; (d) dar atenção à língua em uso, sem restringir seu ensino ao estudo da gramática como um conjunto de regras, mas enfatizando a reflexão sobre a língua; (e) adotar uma concepção de linguagem com ênfase em seu caráter social e histórico; e (f) ter clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística.

Marcuschi (2016, p. 22) destaca que esses princípios se dedicam “mais à exploração do uso que ao estudo formal da língua. Esta perspectiva resulta numa orientação do ensino de língua voltado essencialmente para a produção e a compreensão de textos em seus mais variados aspectos”. Essa compreensão aproxima-se das discussões contemporâneas sobre currículo, formação e ensino, ao defender práticas pedagógicas que privilegiam a linguagem em funcionamento e a participação ativa do estudante na construção dos sentidos.

Com efeito, acreditamos que, se as aulas de Língua Portuguesa, voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, estivessem em consonância com uma linguística de uso, que privilegiasse a língua em seus mais

diversos usos autênticos do cotidiano, muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos poderiam ser minimizadas. Realizar um ensino de produção e compreensão de textos que considere a articulação entre forma e sentido na constituição da interlocução e da referência significa compreender que essas relações são constitutivas das trocas humanas mediadas pela linguagem.

Nesse sentido, considerando que a língua se realiza no uso, as práticas de leitura e escrita precisam ocupar lugar central no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, se aprendemos a escrever por meio da leitura e aprimoramos nossos modos de dizer ao entrarmos em contato com os diferentes modos de enunciar do outro, torna-se fundamental um ensino que integre leitura e escrita como práticas indissociáveis.

A leitura e a escrita pressupõem o envolvimento do estudante em um movimento contínuo de alternância entre o lugar de leitor e o de produtor de textos. É importante que, em determinados momentos, ele se constitua como autor de uma escrita e, em outros, como leitor dessa mesma escrita ou da escrita do outro. Assim, tanto a escrita precisa ser pensada como integrada à leitura quanto a leitura à escrita. São práticas que necessitam ser tratadas conjuntamente nas aulas de Produção Textual dos cursos de graduação.

É nesse contexto que se insere este estudo, que busca discutir uma abordagem enunciativa da leitura e da escrita nas aulas de Produção Textual da UERGS, fundamentada na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Ao articular os pressupostos enunciativos às experiências desenvolvidas na universidade, pretende-se refletir sobre uma perspectiva contemporânea de ensino que compreenda a linguagem como espaço de interação, de produção de sentidos e de constituição do sujeito, contribuindo para o fortalecimento das práticas de formação no Ensino Superior.

2. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste estudo está organizado em três momentos complementares. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, centrado na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico desenvolvido no componente curricular Produção Textual da UERGS e, por fim, discutem-se os resultados obtidos a partir da proposta pedagógica implementada.

2.1 Aporte teórico

Pensar o ensino de língua materna na contemporaneidade implica refletir sobre as concepções de língua e de linguagem que sustentam a prática docente. Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa esteve centrado

na descrição e na memorização de regras gramaticais, desconsiderando que a língua se realiza efetivamente nas situações de uso. Em contraposição a essa perspectiva, diferentes estudos linguísticos têm defendido práticas pedagógicas que privilegiem a linguagem em funcionamento, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais e enunciativas. É nessa direção que a Teoria da Enunciação, desenvolvida por Émile Benveniste, oferece importantes contribuições para o ensino de Produção Textual no Ensino Superior.

Em 1970, o linguista francês Émile Benveniste publica o texto *O aparelho formal da enunciação*, considerado por Flores (2013) como o trabalho que sintetiza sua extensa produção teórica. Nele, a enunciação é definida como o ato de “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989). Em outras palavras, trata-se do processo pelo qual o sujeito, na posição de locutor, apropria-se da língua, tomando-a como instrumento para produzir seu discurso e estabelecer relações com o outro.

Para o estudo da enunciação, Benveniste destaca três aspectos centrais. O primeiro deles refere-se à realização vocal da língua, isto é, aos sons emitidos que revelam a individualidade discursiva de um locutor em um contexto específico e que, segundo o autor, “não são jamais reproduzidos exatamente”, em virtude da diversidade das situações em que a enunciação é produzida (BENVENISTE, 1989, p. 83). O segundo aspecto diz respeito à semantização, isto é, ao modo como a língua, utilizada pelo locutor e materializada pelas palavras, produz sentidos e ganha significação. Por fim, Benveniste apresenta o quadro formal de realização da enunciação, organizado a partir de três elementos: “o próprio ato, as situações em que ele se realiza e os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 1989, p. 83).

É justamente o quadro formal de realização da enunciação que interessa de maneira mais direta a este estudo, por fornecer subsídios para uma abordagem enunciativa da leitura e da escrita. Esse quadro é constituído pelo ato enunciativo, pela situação discursiva e pelos instrumentos de realização da enunciação. O primeiro refere-se ao enunciado, oral ou escrito, produzido por um locutor e dirigido a um alocutário. Esse ato concretiza-se pela apropriação da língua, momento em que o sujeito utiliza a língua como instrumento para enunciar.

A situação discursiva, por sua vez, é responsável pela produção do enunciado, pois nela se encontra a motivação para o dizer. É por meio dela que o sujeito encontra um propósito para tornar-se locutor, respeitando sempre as especificidades de cada situação de enunciação. Já os instrumentos de realização correspondem aos recursos linguísticos mobilizados pelo falante para produzir seu discurso, isto é, à própria língua colocada em funcionamento.

O processo enunciativo caracteriza-se, ainda, pela presença do diálogo, entendido por Benveniste (1989) como a relação discursiva estabelecida entre o eu e o outro. Para que a enunciação se concretize, é necessária a coexistência de duas figuras: uma que tenha o que dizer e um motivo para fazê-lo, e outra igualmente convocada a produzir um enunciado de retorno. Dessa forma, todos os nossos discursos encontram-se sempre endereçados a alguém, mesmo quando esse interlocutor não está explicitamente marcado no texto.

Ao compreendermos a linguagem sob essa perspectiva, a leitura e a escrita deixam de ser atividades isoladas para constituírem práticas indissociáveis. Se todo discurso nasce de outro discurso e todo dizer pressupõe um interlocutor, é possível compreender que a leitura cria as condições para a escrita, ao mesmo tempo em que a escrita produz novos espaços de leitura. Nessa perspectiva, ler significa entrar em contato com discursos produzidos por outros sujeitos; escrever, por sua vez, significa apropriar-se da língua para produzir um novo dizer, sempre dirigido a alguém.

Essa compreensão encontra estreita relação com o ensino de Produção Textual no Ensino Superior. Considerando que a língua se realiza no uso, as práticas de leitura e escrita precisam ocupar lugar central nas aulas de Língua Portuguesa. Se aprendemos a escrever por meio da leitura e aprimoramos nossos modos de dizer lendo novos modos de enunciar de outros, torna-se fundamental um ensino que integre leitura e escrita como práticas inseparáveis.

A leitura e a escrita pressupõem o envolvimento do estudante em um movimento contínuo de alternância entre o lugar de leitor e o de produtor de textos. Ora o aluno situa-se como autor de uma escrita, ora como leitor dessa mesma escrita ou da escrita do outro. Assim, tanto a escrita precisa ser pensada como integrada à leitura quanto a leitura à escrita. São práticas que necessitam ser tratadas conjuntamente nas aulas de Produção Textual, possibilitando que o estudante se aproprie da língua para produzir sentidos em diferentes situações de enunciação.

Nessa direção, entendemos que a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste oferece fundamentos consistentes para pensar perspectivas contemporâneas de ensino de Língua Portuguesa, na medida em que desloca o foco do ensino das estruturas da língua para a língua em funcionamento. Mais do que dominar regras gramaticais, o estudante é convocado a ocupar o lugar de locutor, apropriando-se da língua para ler, escrever, dialogar e produzir sentidos. É a partir dessa concepção que se organiza o percurso metodológico apresentado na próxima seção, desenvolvido no componente curricular Produção Textual da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

2.2 Percurso metodológico

Esta pesquisa foi sustentada por duas vias: uma, edificada a partir da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste; outra, constituída pelas vivências de e na linguagem com alunos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), nas aulas do componente curricular Produção Textual. Dessa forma, partimos do pressuposto de que a leitura e a escrita precisam ser concebidas como atividades integradas, uma vez que ambas se realizam na e pela linguagem.

Para investigar as questões teóricas apresentadas, foram desenvolvidas atividades de leitura e produção textual aplicadas em turmas de Produção Textual da UERGS, tomando como fundamento os princípios enunciativos benvenistianos. Dentre os objetivos da disciplina, destacamos a necessidade de convocar o aluno a assumir o papel de locutor, por meio das práticas de leitura e escrita, de modo a qualificar sua relação com a língua e favorecer a produção de discursos em situações efetivas de enunciação.

Para a realização das atividades, selecionamos o texto literário e o gênero resenha crítica como espaços enunciativos por meio dos quais os estudantes pudessem encontrar discursos de outros, por intermédio da leitura, e endereçar discursos a outros, por meio da produção escrita. Buscou-se desenvolver habilidades relacionadas à compreensão da situação de enunciação desses gêneros, às relações de interlocução — quem escreve e para quem escreve —, à referência do texto e aos recursos linguísticos mobilizados em sua construção.

O percurso metodológico organizou-se em dois momentos complementares. No primeiro, denominado “A leitura provocadora da escrita e advinda de outras escritas”, buscou-se instigar o aluno, pela leitura de uma obra literária brasileira, à produção de resenhas críticas, tanto de forma oral quanto escrita. Inicialmente, foi selecionada uma resenha que servisse de modelo para o trabalho em sala de aula. A partir dela, realizou-se a leitura dos aspectos enunciativos, contemplando as coordenadas de pessoa, tempo, espaço, referência e os instrumentos de realização da enunciação. Em seguida, promoveu-se a problematização da leitura, por meio de questionamentos dirigidos aos estudantes, possibilitando a identificação das características do gênero e dos princípios enunciativos envolvidos em sua constituição. Ao final dessa etapa, realizou-se uma síntese coletiva dos elementos composicionais da resenha crítica e dos aspectos da Teoria da Enunciação presentes nesse gênero textual.

No segundo momento, denominado “A escrita provocadora da leitura”, os estudantes foram convidados a produzir uma resenha crítica, assumindo a posição de locutores e instaurando um outro como leitor, mobilizando os conhecimentos construídos na etapa anterior. Cada acadêmico escolheu uma

obra literária brasileira de sua preferência e produziu uma resenha crítica, contemplando tanto os aspectos estruturais da obra quanto suas impressões pessoais acerca da leitura realizada. Após a primeira versão, os textos foram apresentados oralmente à turma, momento em que ocorreram intervenções da professora e dos colegas, favorecendo a reflexão sobre o processo de escrita. Em seguida, os estudantes realizaram a reescrita de seus textos, produzindo uma versão final.

A organização dessas atividades permitiu operacionalizar os princípios da Teoria da Enunciação no ensino de Produção Textual, na medida em que leitura e escrita foram tratadas como práticas integradas. A leitura constituiu a situação discursiva que motivou a produção escrita, enquanto a escrita possibilitou ao estudante apropriar-se da língua para produzir um novo dizer, dirigido a um interlocutor, em uma situação concreta de enunciação. Dessa forma, o percurso metodológico procurou aproximar a teoria da prática docente, colocando o estudante no centro do processo de construção de sentidos e favorecendo uma perspectiva contemporânea para o ensino de Produção Textual no Ensino Superior.

2.3 Resultados e discussão

De maneira geral, a atividade de ler e produzir textos não costuma ser bem recebida pelos alunos e, por isso, nós, professores, temos buscado diferentes formas de torná-la mais significativa, mostrando sua finalidade e sua utilidade na vida acadêmica. Nesse sentido, o desenvolvimento das atividades propostas permitiu verificar que, quando é concedido um lugar enunciativo ao estudante do Ensino Superior, ele modifica sua relação com a língua, ampliando suas habilidades de leitura e de produção textual e tornando seu discurso mais adequado às diferentes situações de enunciação.

Ao longo do semestre, buscamos demonstrar o modo como o sujeito, ao apropriar-se da língua, é capaz de qualificar seus discursos em diferentes contextos sociocomunicativos. Para tanto, desenvolvemos atividades de leitura e produção textual fundamentadas na integração entre leitura e escrita, tomando como suporte os princípios da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. O percurso desenvolvido permitiu observar que a leitura constituiu o ponto de partida para a escrita, ao mesmo tempo em que a produção escrita passou a representar uma resposta aos discursos anteriormente lidos.

Partimos da compreensão de que a leitura corresponde ao encontro com discursos produzidos por outros sujeitos, enquanto a escrita representa a produção de novos discursos, sempre dirigidos a um interlocutor. Nessa perspectiva, a leitura e a produção textual foram compreendidas, respectivamente, como o

receber e o produzir discursos. Embora o objeto de trabalho tenha sido o texto escrito, este foi entendido como uma unidade de sentido capaz de promover a comunicação, razão pela qual o estudante foi constantemente convidado a assumir, alternadamente, a posição de leitor e de produtor de textos.

Os resultados obtidos evidenciaram que os princípios do quadro formal da enunciação mostraram-se plenamente operacionais nas atividades desenvolvidas. Ao realizar a leitura das obras literárias escolhidas e produzir suas resenhas críticas, os estudantes passaram a construir seus textos a partir de uma situação discursiva concreta, apropriando-se da língua para produzir um novo dizer. Assim, a leitura deixou de ser apenas uma atividade preparatória para tornar-se o espaço de constituição da situação enunciativa que motivou a escrita.

Da mesma forma, a escrita revelou-se como um processo de apropriação da língua. Ao assumir a posição de locutor, cada estudante produziu um discurso dirigido a um interlocutor, mobilizando recursos linguísticos capazes de construir sentidos e de manifestar sua posição diante da obra lida. A apresentação oral das resenhas, seguida das intervenções da professora e dos colegas e da posterior reescrita, contribuiu para que os acadêmicos refletissem sobre o próprio processo de escrita, compreendendo-a como uma prática de interlocução e não como um produto acabado.

Esses resultados permitiram verificar que a teoria enunciativa não apenas confere indissociabilidade entre leitura e escrita, mas também favorece o aprimoramento dessas habilidades no Ensino Superior. Ao integrar essas duas práticas, os estudantes passaram a compreender que escrever não significa apenas atender às exigências formais de um gênero textual, mas apropriar-se da língua para produzir sentidos em uma situação efetiva de comunicação.

O texto produzido em sala de aula, desde que não se reduza a um instrumento para atribuição de notas ou conceitos, permite um movimento em direção à aprendizagem, tanto em relação ao replanejamento dos conteúdos linguísticos quanto aos processos de reelaboração textual, que exigem raciocínio, reflexão e posicionamento do estudante diante da linguagem. Nesse contexto, a reescrita mostrou-se uma etapa fundamental do processo, pois possibilitou ao aluno revisar seu próprio dizer a partir das interações estabelecidas durante as atividades.

Por fim, constatamos que a Teoria da Enunciação, caracterizada como uma teoria da subjetividade na linguagem, contribui significativamente para o ensino de língua materna, especialmente no que diz respeito à leitura e à produção escrita no Ensino Superior. Ao compreender a linguagem como espaço de constituição do sujeito, a abordagem enunciativa oferece subsídios

para repensar o ensino de Produção Textual, deslocando o foco da aprendizagem de regras gramaticais para a construção de sentidos em situações reais de uso da língua. Nessa perspectiva, a integração entre leitura e escrita configura-se como uma possibilidade de fortalecer a formação linguística dos estudantes e de contribuir para perspectivas contemporâneas de currículo, formação e ensino.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos aproximar a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste da prática docente desenvolvida no componente curricular Produção Textual da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), partindo do pressuposto de que a leitura e a escrita constituem práticas indissociáveis e de que seu ensino precisa ocorrer em situações reais de uso da língua. Para tanto, fundamentamos nossas reflexões na abordagem enunciativa da linguagem e nas experiências desenvolvidas com estudantes dos cursos de graduação da universidade.

Partimos da constatação de que muitos acadêmicos ingressam no Ensino Superior apresentando dificuldades de compreensão e produção textual, decorrentes, em grande parte, de um ensino de língua que privilegia práticas descontextualizadas e centra-se, predominantemente, na gramática normativa. Diante dessa realidade, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa precisa criar condições para que o estudante se aproprie da língua como instrumento de interação, produção de sentidos e constituição de si como sujeito da linguagem.

As atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa permitiram verificar que, quando é concedido ao estudante um lugar enunciativo, ele modifica sua relação com a língua e amplia suas habilidades de leitura e de produção textual. A integração entre leitura e escrita mostrou-se fundamental nesse processo, pois a leitura passou a constituir a situação discursiva que motiva a escrita, enquanto a escrita tornou-se uma resposta aos discursos anteriormente produzidos por outros sujeitos. Dessa forma, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva diante da linguagem para assumir o papel de locutor, produzindo discursos dirigidos a interlocutores em situações concretas de enunciação.

Também foi possível constatar que a construção de espaços enunciativos, mediados pela integração entre leitura e escrita, tende a tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Estando motivado por uma situação efetiva de enunciação, o aluno utiliza os recursos linguísticos de que dispõe com maior autonomia, produzindo textos que se adequam às diferentes situações comunicativas. Da mesma forma, a apresentação oral, o diálogo com os colegas, a reescrita e o acompanhamento do professor favoreceram um processo contínuo de reflexão sobre a linguagem e sobre a própria escrita.

Os resultados obtidos permitem afirmar que a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste contribui significativamente para o ensino de língua materna, especialmente no que diz respeito à leitura e à produção escrita no Ensino Superior. Ao deslocar o foco do ensino das estruturas da língua para a língua em funcionamento, essa perspectiva amplia as possibilidades de trabalho com a Produção Textual, permitindo compreender leitura e escrita como práticas de interlocução, nas quais o sujeito se constitui pela linguagem.

Por fim, acreditamos que a articulação entre os pressupostos enunciativos e a prática docente desenvolvida nas aulas de Produção Textual aponta para uma perspectiva contemporânea de ensino de Língua Portuguesa, na medida em que privilegia a língua em uso, a produção de sentidos e a constituição do sujeito na linguagem. Mais do que propor uma sequência de atividades, este estudo busca reafirmar que a integração entre leitura e escrita pode contribuir para a formação de leitores e escritores mais proficientes, fortalecendo o ensino de Produção Textual no Ensino Superior e abrindo possibilidades para que outras práticas pedagógicas sejam desenvolvidas a partir dos pressupostos da Teoria da Enunciação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Problemas de linguística geral II**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2006.

CREMONESE, Lia Emília. **Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2014.

DALENOGARE, Rosane. **Os caminhos da leitura e da escrita: as marcas da relação aluno linguagem no percurso de um grupo universitário da escola básica à universidade**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2019.

DELLA MÉA, Celia Helena de Pelegrini D.; GRÜNDLING, Grisiê de Mattos. Enunciação benvenistiana e ensino da língua portuguesa. **Calidoscópio**, São Leopoldo: UNISINOS, v. 9, n.º. 2, 2011.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da linguística no ensino de línguas. Diadorim. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 12-31, 2016.

NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação**: princípios para uma análise do sentido na linguagem. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

NUNES, P. A.; FLORES, V. do N. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 8, p. 235-252, 2012.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Como a linguística da enunciação pode contribuir com o ensino-aprendizagem de língua materna? **ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 18, n. 34, p. 1-22, 2020. Disponível em: www.revel.inf.br.

SILVA, Carmem Luci da Costa; NUNES, Paula Ávila. Cursos organizados por módulos: uma proposta para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em nível superior. Desenredo: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 9, n. 1, p. 42-58, jan./jun. 2013.

SILVA, Carmem Luci da Costa; KNACK, Carolina. A inversibilidade de protagonistas da enunciação na abordagem de textos na Universidade. **ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 40, 2023. Disponível em: www.revel.inf.br.

ARTE/EDUCAÇÃO PARA APOIO ÀS MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO EXPERIÊNCIA PARA ATENDIMENTO ÀS MULHERES NO PERÍODO DA PÓS-DENÚNCIA

Andreza de Oliveira¹

Joseane Nazário²

Bruna Lopes Silva³

INTRODUÇÃO

O artigo analisa a atuação da arte/educação no âmbito da educação não formal e seu papel no atendimento e acompanhamento às mulheres em situação de violência doméstica durante o período da pós-denúncia, com foco nas práticas desenvolvidas no projeto Adinkras - Grupo de apoio às mulheres em situação de violência, no município de Forquilha/SC. Apontando a arte/educação como um dispositivo para reflexões sobre violência contra as mulheres. Articulando teorias sobre o ensino da arte, processos de criação, empoderamento feminino, Lei Maria da Penha e violência de gênero, o trabalho investiga como os processos de criação artísticos e os encontros formativos contribuem na ressignificação de histórias individuais e na reconstrução da autoestima e autonomia no período pós-denúncia.

Abrindo a escrita perscrutaremos sobre o ensino de arte no Brasil, que ao longo dos anos passou por significativas transformações em seus currículos

-
- 1 Mestra em Educação; Licenciada em Artes Visuais, pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Formação Cultural e Sociedade da Unesc (Universidade do Extremo Sul Catarinense), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Email:Artesanato.emaye@gmail.com.
 - 2 Especialista em Saúde Coletiva e impactos da Violência na saúde, Bacharel em Psicologia, conselheira no Conselho Estadual dos Direitos da Mulher, Forquilha, Santa Catarina, Brasil. Email: jopsique.nazario@gmail.com
 - 3 Mestra em Antropologia no PPGA-UFF Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro; Bacharel em Artes Visuais UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul. Jovem liderança indígena, Suaj (cacica) do clã Sepé Tanú Mar, povo Charrúa. Email: brunalopescharrua@gmail.com.

escolares e espaços institucionais, desde o ensino do desenho geométrico em meados do século XIX, o movimento das escolinhas de arte com livre criação, e a criação de cursos de licenciatura em Educação Artística por volta dos anos 1970 (Barbosa, 2005) até sua atuação para além da educação formal. É nesse âmbito da arte que estaremos dialogando no texto; a prática da arte/educação que adentra territórios não formais e comunitários, locais como Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), Associações de Clubes de Mães, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), coletivos de movimentos sociais e organizações comunitárias que ao longo do tempo tornam-se espaços de formação contínua pautados pelas necessidades reais dos sujeitos; formação que se faz empírica pelos motivos que unem os sujeitos em seus agrupamentos e ao mesmo tempo podem apresentar aspectos formativos, quando com amparo técnico o grupo se põe a experienciar práticas orientadas e dialogadas.

No âmbito das discussões sobre gênero e violência contra as mulheres, esse trabalho problematiza a relevância da arte/educação no período da pós-denúncia, olhando para as experiências desempenhadas com práticas artísticas, no Projeto Adinkras, que foi realizado junto a um grupo de mulheres, no município de Forquilha/ SC. O projeto consiste em um Grupo de Apoio às Mulheres em Situação de Violência Doméstica, com atendimento à mulheres que vivenciaram a ruptura do ciclo da violência a partir da efetivação da denúncia. No grupo elas buscaram ajuda para enfrentar de forma qualificada as sequelas emocionais que desenvolveram em seus relacionamentos, tais como baixa autoestima, culpa, ansiedade e isolamento social, medo (Hirigoyen, 2006), a dificuldade para inserção no mercado de trabalho, retomada aos estudos e demais prejuízos que tenham sofrido, decorrentes das suas experiências e contextos de violência e hostilidade no âmbito íntimo da vida cotidiana destas mulheres.

A fim de evidenciar a necessidade do acompanhamento continuado da recuperação emocional dessas mulheres, e do potencial formativo humanizador que essa experiência permite, o presente artigo aborda as vivências promovidas pelo Projeto Adinkras, buscando compreender como a conjunção entre a arte/educação no ensino não formal e o acompanhamento psicológico qualificado contribui para a emancipação, saúde mental e o fortalecimento do amor-próprio, o empoderamento e autonomia incentivada junto às participantes do projeto.

O estudo baseia-se na abordagem metodológica que integra interlocuções teóricas e a análise de relatos de participantes do grupo, fundamentada na experiência do Projeto Adinkras - Grupo de apoio às mulheres em situação de

violência doméstica, desenvolvido no CREAS do município de Forquilha/SC, entre os anos de 2018 e 2019, é importante destacar que o grupo segue re/existindo, mas usaremos as vivências dos referidos anos, por isso, foram examinados depoimentos de participantes do grupo, extraídos de espaços digitais de domínio público, especialmente o site Invisibilidade Mata! desenvolvido pela designer gráfica Mariana Peruchi em 2019, e de entrevistas concedidas em dezembro de 2018 ao programa “Em Pedacos”, da TV Unesc, conduzido pela jornalista Janine Limas, preservando a identidade das entrevistadas, aqui as nomearemos entrevistada 1, entrevistada 2 e entrevistada 3.

Para fundamentar o conceito de educação não formal e humanizadora, recorre-se aos escritos de Maria da Glória Gohn (2006). No campo da arte/educação e dos processos criativos embasa-se nas obras de Ana Mae Barbosa (2005) e Fayga Ostrower (2014). Para a conceituação do empoderamento, utiliza-se a perspectiva de Joice Berth (2019), e para a compreensão dos impactos emocionais da violência, adota-se a contribuição de Marie France Hirigoyen (2006).

DESENVOLVIMENTO

A atuação da arte/educação no Projeto Adinkras insere-se na lógica da educação não formal. Abriremos esse ponto conceituando arte/educação a partir da pesquisa de Ana Mae Barbosa, uma das pioneiras na conceituação e introdução da arte/educação no Brasil, que elucida esse ponto em seu livro - A imagem no ensino da arte (2005), onde descreve a triangulação da arte/educação: apreciação, fruição e contextualização, como abordagem para o ensino da arte, tanto no ensino formal, quanto no ensino não formal e aponta “ a cognição como preponderante para a compreensão estética e para o fazer artístico, introduzindo a crítica associada ao fazer e ao ver” (Barbosa, 2005.p.89). Baseada nessa conceituação as experiências com arte/educação intensificaram as ações da psicologia nos encontros das mulheres do Projeto Adinkras, como um dispositivo para movimentar reflexões acerca da condição humana dessas mulheres, e também contribuindo na sensibilização e expressão ao longo dos encontros. Tendo como referência as práticas artísticas e terapêuticas descritas na entrevista para TV Unesc em 2018, e no site Invisibilidade Mata! (2019), que abrangem a realização de desenhos, pinturas, encadernação artesanal, sketchbooks, instalações artísticas, performances, exibição de filmes, dança, meditação guiada, rodas de conversa e palestras.

Do mesmo modo acessamos a pesquisa da socióloga Maria da Glória Gohn, para compreender a práxis do ensino não formal nesse contexto, no lugar onde o desejo de sobreviver às violências sofridas e de ressignificar suas próprias histórias uniram as mulheres do grupo. A autora nos convida a pensar em

espaços de educação humanizadores, processo educativos que acontecem com troca de saberes, das experiências de vida que cada ser humano carrega, e que surge da necessidade local, individual, mas também coletiva (2006). No artigo - Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas, a autora escreve que a educação não formal:

capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. (Gohn, 2006, p. 29).

Corroborando com o pensamento de Maria da Glória Gohn, observamos na experiência do projeto Adinkras, que as mulheres, ao ocuparem lugares comuns com experiências de violência doméstica, direcionaram para os encontros coletivos a busca de (re)conhecimento de si e da humanidade. Elas propuseram-se a aprender juntas, a ensinar juntas e a ressignificarem coletiva e individualmente sua história.

A articulação dessa perspectiva com o ensino da arte encontra ressonância na proposta de Ana Mae Barbosa (2005), que defende a arte como componente crucial para uma educação humanizadora, capaz de desenvolver a percepção, a imaginação e a capacidade criadora necessárias à transformação da realidade. No Projeto Adinkras, o fazer artístico não se limitou à aplicação de técnicas ou ao estudo formal da história da arte. Tampouco configurou-se como arteterapia, visto que o suporte psicológico e o fazer artístico eram conduzidos de forma complementar e interdisciplinar por suas respectivas profissionais.

A vivência dos processos artísticos permitiu a codificação, decodificação e recodificação de significados e memórias. Como observa a teórica da arte e artista Fayga Ostrower em seu livro - Criatividade e Processos de Criação (2014) “os componentes expressivos de uma obra podem ser parcelados e recombinaados para formar novas totalidades” (Ostrower, 2014). Na experiência das mulheres do grupo, diferentes dinâmicas, como a produção de sketchbooks narrativos, sessões fotográficas, performances, desenhos, pinturas, bordados, colagens e técnicas teatrais possibilitaram a desconstrução de vivências traumáticas e a elaboração de novas perspectivas sobre a própria condição social e humana. Recombinando suas experiências com conhecimentos sobre direitos das mulheres, Lei Maria da Penha, acesso aos programas do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) para as auxiliarem no processo de readaptação no período da pós-denúncia e quebra do ciclo da violência, reinserção no mercado de trabalho para aquelas que necessitam, retorno aos estudos para aquelas que desejaram, em conformidade com as experiências artistas, práticas e atendimentos psicológicos.

Essas práticas favoreceram a construção do empoderamento, que dentro da pedagogia proposta no projeto, entende-se como “empoderamento” a possibilidade de desenvolvimento da autonomia individual e da autogestão das participantes a partir da construção de conhecimento suscitada nos encontros. Afastando-se de abordagens superficiais do termo, adota-se o conceito formulado por Joice Berth que define o empoderamento como um processo articulado de autoafirmação, autovalorização, autoconhecimento e tomada de consciência social e política (Berth, 2019), diante de um histórico de violações de direitos que leva a vítima a duvidar de si mesma, questionar seus comportamentos, desacreditar da sua capacidade de autogestão, da sua intelectualidade e do seu poder de organizar sua própria vida e de seus filhos, para aquelas que os tem, e também autoquestionamento, quando sentem-se no limiar entre exaustão física, mental e a necessidade de sobrevivência, fenômeno detalhado por Marie France Hirigoyen no livro - A violência no casal: da coação física à violência (2006), em que descreve que as pessoas traumatizadas apresentam um alto nível de atividade mental e física, que se manifesta principalmente por ansiedade. Essa ansiedade pode ser flutuante, seguida por um sentimento constante de insegurança e ataques de angústia semelhantes a “acessos” de pânico. Também é mencionado que as pessoas traumatizadas têm dificuldade para dormir, experimentando sono leve, despertares ansiosos com qualquer barulho e pesadelos que revisitam o passado (Hirigoyen, 2006), nesse sentido empoderar-se é tentar ressignificar sua existência, olhando para sua trajetória de forma reflexiva, e compreendendo, ao mesmo, tempo, que a estrutura social forjada no patriarcado tende a colocar as mulheres em papéis de subordinação (Pateman, 1996). As propostas com arte/educação no atendimento às mulheres em situação de violência ajudam-nas a perceber as diversas emoções que as preenchem após a denúncia ou afastamento, e a importância de trabalhar esses sentimentos e traumas, já que a culpa acompanha muitas dessas vítimas e atrapalha o seu desenvolvimento, para entender que questionar a si, requer questionar a própria formação social de maneira crítica.

Os relatos das participantes evidenciam a possibilidade de ressignificação da sua vida nesse espaço de atendimento, e é preciso reforçar que o acompanhamento no período da pós-denúncia precisa ser realizado com profissionais qualificados. A participante do projeto nomeada aqui como entrevistada 1, destacou a recuperação da autonomia e do amor-próprio como fator decisivo para superar o término do relacionamento e sentir-se realizada, no site Invisibilidade Mata, desenvolvido pela Designer Gráfica Mariana Peruchi em 2019, e fala que:

Eu aprendi que a melhor coisa que existe é ter amor próprio, porque se tu não tem amor próprio vai viver só dependente de uma pessoa, e assim óh, quando eu me separei achei que tinha acabado tudo, que eu tinha morrido junto com o casamento, mas agora não, agora me sinto bem, me sinto realizada. (Depoimento retirado do site Invisibilidade Mata. Disponível em: <<https://mperuchironsani.wixsite.com/invisibilidademata/agora>>).

Fica perceptível na narrativa que sua autoestima parece reestabelecida e mostra-se confiante. Da mesma forma, os depoimentos concedidos à TV Unesc em 2018 reforçam a superação do sofrimento extremo e o papel do reconhecimento mútuo entre as mulheres: ao ouvirem histórias semelhantes, as participantes fortaleceram-se para romper o ciclo da violência, para compreender a dimensão das violências sofridas. No depoimento de outra mulher participante do projeto, que não quis ser identificada, e por isso tem sua identidade preservada, em entrevista para a TV UNESC, afirma a importância do apoio especializado:

Eu passei pelo vale da sombra da morte e eu posso dizer que hoje eu tô bem. Muito Feliz. Por que várias vezes eu tentei, mesmo, o suicídio. O meu desejo não era mais de viver. e quando eu comecei a vir prá cá, comecei a vir, comecei a vir e conversando com elas. com as meninas aqui, ouvindo as histórias delas também. tipo a dessa que não veio que era bem mais complicada que a minha e ela tava ali de pé forte. Eu disse: eu vou conseguir também, eu vou conseguir! Eu andei pelo vale da sombra da morte, aonde eu pensei que eu ia morrer, virar cinza e pó, como a gente nasce, né. Eu passei pelo vale da sombra da morte e eu posso dizer que hoje eu tô bem. Muito feliz, muito feliz, mesmo, mesmo, mesmo de verdade. Eu venci, eu sou uma nova mulher com certeza! E bem realizada. (TV Unesc, 2018, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bqW1xb2mHtE&t=37s>>).

Descrevemos ainda, um terceiro relato, daquela que nomearemos entrevistada 3, transcrito da mesma reportagem na TV Unesc, onde destaca a contribuição da sua experiência no Projeto para sua vida:

Aprender mais sobre a violência realmente. porque, as vezes, a gente está ali naquela situação e nem sabe que é violência física, psicológica que a gente tá passando, aprendi muito sobre violência. Hoje eu me sinto forte, mais preparada. E aprendi bastante né. tipo a auto estima da gente levantou bastante. E tipo a gente aprende bastante que a gente pode seguir fazer as coisas que realmente a gente quer. que não precisa mais passar por aquilo que eu passei. (TV Unesc, 2018, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bqW1xb2mHtE&t=37s>>)

As três narrativas mostram que é possível vencer a dor e o sofrimento causado pelas violências, recomeçar a vida após experiências traumáticas, e demonstra a potência do atendimento qualificado realizado no Projeto Adinkras em Forquilha/SC, mais do que isso, expõem a necessidade da

criação de grupos de amparo às mulheres nesse período. A Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) já sugere em seu Artigo 35, no Inciso I, que “Art. 35. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios poderão criar e promover, no limite das respectivas competências: (Vide Lei nº 14.316, de 2022). I - Centros de atendimento integral e multidisciplinar para mulheres e respectivos dependentes em situação de violência doméstica e familiar;” (Brasil, Lei 11.340), sendo assim, enfrentar o fenômeno da violência contra as mulheres requer mais que campanhas de combate e denúncia, necessita de ações que incluam prevenção com processos educativos, tipificação dos crimes e punição com as Leis, acolhimento e acompanhamento adequado para vítimas e demais envolvidos.

Os meios para atender essas sugestões do Inciso I não são descritos na Lei que o apresenta, e por isso experiências como essas abrem caminhos para a efetivação dessa possibilidade. Buscar na arte/educação dispositivos para atendimento das mulheres no período pós-traumático mostra-se viável ao considerar que as experiências com arte favorecem o aprimoramento da percepção e da ideação, expandindo o modo de compreender e observar o mundo ao nosso redor para explorar diferentes perspectivas. Além de ajudar a entender diferentes questões de identidade, empatia, diversidade, expressão individual e coletiva.

Ademais, destaca-se, com base nos pressupostos de Barbosa (2005), a relevância da arte no desenvolvimento da capacidade criativa humana. Ao tensionar o *status quo* e fomentar o pensamento divergente, a linguagem artística provê recursos cognitivos essenciais para a resolução de problemas e a intervenção na realidade social. Dessa forma, a autora reitera que a integração da arte no processo educacional é pressuposto fundamental para o fomento da sensibilidade estética, da inventividade e da emancipação dos sujeitos. Sob essa perspectiva, a experiência artística consolida-se como um dispositivo estruturante para a formação integral do indivíduo, promovendo uma práxis pedagógica de caráter humanizador e multidimensional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Projeto Adinkras evidencia a potência da arte/educação desenvolvida no âmbito da educação não formal como dispositivo para atendimento e acompanhamento de mulheres em situação de violência doméstica, com práticas que contribuíram na reorganização subjetiva para as mulheres que participaram no grupo no ano de 2018 a 2019. Ao unir a prática artística reflexiva com a psicologia, o projeto criou um espaço humanizador de escuta, partilha e aprendizado coletivo, onde a construção do conhecimento

torna-se uma das mais importantes ferramentas para elevação da auto estima e crescimento individual e coletivo.

Os depoimentos indicam que a desconstrução e ressignificação de conteúdos emocionais por meio dos fazeres artísticos permitiram aos participantes acessar suas memórias, desmistificar a culpa incutida pela estrutura patriarcal e compreender os mecanismos da violência e seus dispositivos. O processo vivenciado no grupo efetivou o empoderamento em seu sentido pleno, promovendo a elevação da autoestima, o autoconhecimento e o resgate da autonomia individual e social.

O estudo demonstra, assim, a relevância de se estruturar e manter espaços de atendimento qualificado às mulheres no período pós-denúncia, nos quais a arte/educação atuem diretamente na promoção dos direitos humanos e na reconstrução da cidadania. Acreditar numa sociedade sem violência contra as mulheres pode parecer utópico, mas a sociedade necessita encaminhar-se para a pacificação entre os seres e reparação para aquelas/es que tiveram seus direitos violados. Este artigo apresenta uma experiência inovadora e positiva, que ainda assim, é um passo rumo a um entendimento mais completo sobre as complexas relações humanas e enfatiza a urgência de esforços colaborativos em diferentes áreas, como direito, educação, psicologia, sociologia e arte, para produzir mudanças profunda e a quebra dos padrões violentos constituídos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006** “cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher”. Brasília, 2006. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm >. Data de acesso: 08/08/2026.

_____. **Lei 13.2178, de maio de 2016**. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei n.º9.394, de 20 de novembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Data de acesso: 07/08/2026.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. 2019. Disponível em: < <https://www2.unifap.br/neab/files/2021/01/Empoderamento-Feminismos-Plurais-Joice-Berth.pdf> >. Acesso em: 08/08/2026.

EM PEDAÇOS. Emanuela Justino. Reportagem de: Janine Limas. Criciúma, Santa Catarina. Produção de: TV Unesc. 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=bqW1xb2mHtE&t=37s> >. Data de acesso: 06/08/2026.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v.14, n. 50, p. 27-38, 2006. disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>>. Data de acesso: 08/08/2026.

HIRIGOYEN, Maire France. **A Violência no Casal:** da coação psicológica à agressão física. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Vozes, 2014. INSTITUTO MARIA DA PENHA. Site oficial. Disponível em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br/>>. Data de acesso: 06/08/2026.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.

PERUCHI, Mariana. **Questão de gênero:** o lambe-lambe como ferramenta de combate a violência contra a mulher. Disponível em: <<https://mperuchironsani.wixsite.com/invisibilidademata/assista>>. Data de acesso: 08/08/2026.

SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado, violência.** 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular. 2015.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: COM APOIO VÍTIMAS CONSEGUEM RECOMEÇAR. Emanuela Justino. Reportagem de: Janine Limas. Criciúma, Santa Catarina. Produção de: TV Unesc. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_2s4xSIHtYI>. Data de acesso: 06/08/2026.

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: LIMITES E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA EM UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA QUALITATIVA

Maria Eliete do Socorro Mendes Neris¹

Roseane do Socorro Brito Queiroz²

Shirley Gielma Costa Vasconcelo³

Milvio da Silva Ribeiro⁴

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos processos mais relevantes da Educação Básica por representar o momento em que os estudantes iniciam a apropriação do sistema de escrita alfabética e ampliam sua participação nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar ultrapassa a aprendizagem dos códigos linguísticos, envolvendo também o desenvolvimento do letramento e da capacidade de utilização da linguagem escrita em diferentes contextos sociais. Conforme destaca Soares (2004, p. 14), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis”, evidenciando que o domínio do sistema de escrita deve ocorrer articulado às práticas sociais de leitura e produção textual.

Nas últimas décadas, a ampliação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva modificou significativamente a configuração das salas de aula brasileiras, tornando mais evidente a diversidade de sujeitos presentes no

1 Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University – Florida, U.S.A. E-mail: mariaelieteneris@yahoo.com.br.

2 Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University – Florida, U.S.A. E-mail: rosebqmc@gmail.com.

3 Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University – Florida, U.S.A. E-mail: shirleygielma@live.com.

4 Doutor em Geografia (PPGEO) pela Universidade Federal do Pará, Brasil (2022). Professor na Veni Creator Christian University, Florida U.S.A. Professor da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel e Membro do Conselho Editorial da Revista Pérola Científica (RPC), ISSN: 3086-4852, Brasil.

ambiente escolar. Estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e diferentes ritmos de aprendizagem passaram a compartilhar os mesmos espaços educativos, demandando práticas pedagógicas capazes de responder às múltiplas necessidades presentes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como garantia de acesso à escola, mas como compromisso com a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

A efetivação da alfabetização na perspectiva inclusiva exige mudanças nas concepções pedagógicas, na organização curricular e nas práticas de ensino desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O reconhecimento da heterogeneidade das turmas impõe aos professores o desafio de planejar estratégias diversificadas, utilizar recursos acessíveis, desenvolver avaliações processuais e construir ambientes de aprendizagem que respeitem as especificidades de cada estudante. Assim, a alfabetização inclusiva configura-se como um processo que articula fundamentos pedagógicos, políticas educacionais, formação docente e condições institucionais necessárias para assegurar o direito à aprendizagem.

Embora importantes avanços tenham sido observados no campo das políticas públicas e da produção científica sobre educação inclusiva, permanecem desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores, às condições de trabalho docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis e à consolidação de culturas escolares comprometidas com a inclusão. Tais fatores influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico e a qualidade das experiências de alfabetização vivenciadas pelos estudantes.

Diante desse cenário, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: quais limites e avanços caracterizam a alfabetização desenvolvida na perspectiva inclusiva na educação contemporânea? Para responder a essa problemática, estabelece-se como objetivo geral analisar, com base na literatura educacional, os principais limites e avanços da alfabetização desenvolvida na perspectiva inclusiva na educação contemporânea.

A relevância desta investigação fundamenta-se na necessidade de ampliar a compreensão acerca dos fatores que favorecem ou dificultam a implementação de práticas alfabetizadoras inclusivas, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais, da formação docente e da organização pedagógica das escolas. Além disso, o estudo busca oferecer subsídios teóricos para pesquisadores, professores e gestores educacionais comprometidos com a construção de sistemas educacionais mais equitativos, capazes de assegurar condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes, especialmente aqueles público-alvo da Educação Especial.

2. ASPECTO METODOLOGICO DO ESTUDO

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida sob abordagem qualitativa, por compreender que a análise dos fenômenos educacionais exige a interpretação de significados, concepções e contribuições presentes na produção científica sobre o objeto investigado. Esse delineamento mostrou-se adequado ao propósito de analisar os principais limites e avanços da alfabetização desenvolvida na perspectiva inclusiva na educação contemporânea, tomando como base conhecimentos produzidos no campo da Educação.

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2024), a pesquisa qualitativa busca compreender processos sociais, concepções e práticas que não podem ser reduzidos à mensuração estatística, privilegiando a interpretação crítica dos fenômenos investigados. Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica possibilita reunir, organizar e analisar diferentes contribuições científicas, permitindo identificar convergências, divergências e lacunas acerca do tema estudado.

O levantamento bibliográfico contemplou livros, artigos científicos, legislações educacionais e documentos oficiais relacionados à alfabetização, à educação inclusiva, à formação docente, às tecnologias assistivas e às políticas públicas educacionais. A seleção do material fundamentou-se na relevância das obras para o problema de pesquisa, privilegiando produções reconhecidas no campo educacional e documentos normativos que orientam a organização da Educação Inclusiva no Brasil.

Para a identificação das publicações, foram utilizados descritores relacionados ao objeto investigado, tais como “alfabetização”, “educação inclusiva”, “alfabetização inclusiva”, “formação docente”, “educação especial”, “práticas pedagógicas inclusivas” e “tecnologias assistivas”, empregados isoladamente e em diferentes combinações durante o processo de levantamento bibliográfico. A seleção privilegiou produções que apresentassem relação direta com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a inclusão escolar e a formação de professores.

Como critérios de inclusão, consideraram-se publicações que abordassem diretamente a alfabetização na perspectiva inclusiva, estudos relacionados às políticas públicas de inclusão escolar, pesquisas sobre formação docente, práticas pedagógicas, recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, além de legislações e documentos oficiais que regulamentam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Foram excluídos materiais que apresentavam abordagem tangencial ao objeto investigado, textos repetidos, publicações sem relação direta com a temática e documentos que não contribuíssem para responder ao problema de pesquisa.

Após a seleção do material, realizou-se a leitura exploratória dos documentos, seguida de leitura analítica e interpretativa, com o objetivo de identificar os principais conceitos, fundamentos teóricos, resultados de pesquisas e contribuições referentes ao desenvolvimento da alfabetização inclusiva. As informações extraídas das obras foram organizadas em uma matriz analítica composta pelos seguintes elementos: autoria, ano de publicação, temática abordada, principais contribuições e aproximação com o problema investigado. Esse procedimento favoreceu a sistematização das evidências presentes na literatura e permitiu estabelecer relações entre os diferentes referenciais analisados.

A interpretação do corpus documental foi conduzida mediante análise temática, compreendida como estratégia de organização e interpretação das informações presentes nos estudos selecionados. A partir desse procedimento, foram identificados e agrupados núcleos temáticos recorrentes relacionados às barreiras pedagógicas, institucionais e atitudinais, à formação inicial e continuada dos professores, às metodologias inclusivas, aos recursos de acessibilidade, às tecnologias assistivas e às práticas colaborativas desenvolvidas no contexto escolar. Essas categorias constituíram a base para a organização da seção de resultados e discussão.

Com vistas ao fortalecimento do rigor científico da investigação, buscou-se assegurar a coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos, os procedimentos metodológicos e a análise dos resultados, bem como a utilização de fontes acadêmicas reconhecidas e documentos oficiais que fundamentam a política de educação inclusiva brasileira. Além disso, procurou-se explicitar os critérios utilizados na seleção e interpretação do corpus documental, favorecendo a transparência do percurso metodológico e a credibilidade das interpretações apresentadas. Por tratar-se de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, fundamentada em obras de domínio público, artigos científicos e documentos oficiais, o estudo não envolveu participantes humanos, dispensando, portanto, submissão ao sistema de apreciação ética em pesquisa, conforme a legislação vigente aplicável a esse tipo de investigação.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Alfabetização e letramento na perspectiva da educação inclusiva

A alfabetização constitui um dos processos estruturantes da Educação Básica, pois representa o momento em que o estudante se apropria do sistema de escrita alfabética e desenvolve competências relacionadas à leitura e à produção textual. Entretanto, a literatura educacional evidencia que esse

processo não pode ser compreendido apenas como domínio do código escrito. Conforme argumenta Soares (2004), alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis, uma vez que o aprendizado da leitura e da escrita deve ocorrer articulado às práticas sociais de uso da linguagem. Sob essa perspectiva, a alfabetização deixa de ser entendida como mera aquisição de habilidades mecânicas e passa a constituir um processo de inserção dos sujeitos na cultura escrita. Essa compreensão amplia o papel da escola, que assume a responsabilidade de criar condições para que todos os estudantes participem das práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, respeitando suas singularidades e seus diferentes percursos de aprendizagem.

Quando esse debate se articula à educação inclusiva, a alfabetização passa a exigir práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula. A heterogeneidade deixa de representar um obstáculo para tornar-se característica constitutiva do processo educativo. Nesse contexto, Crespo (2006) destaca que a escolarização inclusiva pressupõe múltiplas perspectivas de compreensão da aprendizagem, superando concepções homogêneas de ensino e reconhecendo que diferentes estudantes necessitam de diferentes formas de mediação pedagógica. Assim, alfabetizar na perspectiva inclusiva significa assegurar condições efetivas para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, respeitando ritmos, potencialidades e necessidades educacionais específicas, sem comprometer a qualidade da aprendizagem nem restringir o direito à participação plena na vida escolar.

3.2 Fundamentos legais e políticos da educação inclusiva

A consolidação da educação inclusiva no Brasil encontra respaldo em um conjunto de dispositivos legais que asseguram o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições individuais. Entre esses marcos destaca-se a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determina que o atendimento educacional especializado seja ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Complementarmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma o compromisso com a aprendizagem, o desenvolvimento integral e a equidade, orientando que os sistemas educacionais promovam condições para a participação de todos os estudantes nas diferentes experiências de aprendizagem. Entretanto, a existência de dispositivos legais, embora imprescindível, não garante, por si só, a efetivação da educação inclusiva.

Conforme observa Prieto (2006), a concretização das políticas públicas depende da existência de condições institucionais, recursos pedagógicos, organização escolar e formação profissional compatíveis com os princípios

estabelecidos pela legislação educacional. Nesse sentido, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação institucional, envolvendo mudanças curriculares, organizacionais e pedagógicas que possibilitem a participação efetiva dos estudantes nas atividades escolares e assegurem condições equitativas de aprendizagem.

3.3 Formação docente e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas

A literatura especializada demonstra que a formação dos professores constitui um dos principais fatores associados à qualidade da alfabetização na perspectiva inclusiva. A diversidade presente nas salas de aula exige conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos capazes de subsidiar intervenções que respeitem as especificidades dos estudantes sem comprometer os objetivos educacionais. Dantas, Farias e Bezerra (2024) observam que professores com formação específica em Atendimento Educacional Especializado reconhecem avanços em sua preparação profissional, embora ainda apontem limitações relacionadas às condições estruturais e às demandas cotidianas das redes de ensino. Esses resultados evidenciam que a formação inicial, embora indispensável, não contempla integralmente as competências exigidas para o trabalho em contextos inclusivos.

Nessa perspectiva, Rodrigues de Freitas *et al.*, (2025) defendem que a formação continuada deve constituir um processo permanente de desenvolvimento profissional, permitindo aos docentes atualizar conhecimentos, refletir criticamente sobre suas práticas e construir estratégias pedagógicas compatíveis com a diversidade dos estudantes. A formação docente, portanto, não se restringe à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve o desenvolvimento de competências reflexivas, colaborativas e investigativas que possibilitem ao professor reorganizar continuamente sua prática pedagógica diante das diferentes situações vivenciadas no cotidiano escolar.

3.4 Planejamento pedagógico, recursos acessíveis e tecnologias assistivas

A efetivação da alfabetização inclusiva requer planejamento pedagógico flexível, organização curricular aberta às diferenças e utilização de metodologias capazes de favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. Segundo Mantoan (2015), a educação inclusiva pressupõe a superação de modelos pedagógicos centrados na homogeneização das aprendizagens, exigindo práticas que reconheçam a diversidade como característica constitutiva da escola contemporânea. Nessa perspectiva, o planejamento deixa de representar

um roteiro rígido para assumir caráter dinâmico, permitindo adaptações, reorganizações e diferentes percursos de aprendizagem.

Carvalho (2004) acrescenta que a reorganização curricular deve estar voltada para a eliminação das barreiras que dificultam a participação dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que ampliem as oportunidades de aprendizagem. Nesse contexto, os recursos didáticos acessíveis e as tecnologias assistivas assumem papel relevante na mediação pedagógica. Materiais adaptados, recursos multissensoriais, softwares educativos, sistemas alternativos de comunicação e diferentes tecnologias de apoio contribuem para ampliar a autonomia dos estudantes e favorecer sua participação nas atividades escolares. Conforme Bersch (2006), a tecnologia assistiva representa importante instrumento para reduzir barreiras de comunicação, mobilidade e aprendizagem, promovendo maior acessibilidade e participação dos estudantes nos processos educativos.

3.5 Trabalho colaborativo e cultura institucional inclusiva

A literatura também evidencia que a alfabetização inclusiva depende da construção de uma cultura institucional comprometida com o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola. Vilaronga e Mendes (2014) destacam que o ensino colaborativo fortalece a organização do trabalho pedagógico ao possibilitar o compartilhamento de responsabilidades entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e equipe pedagógica. Essa articulação amplia as possibilidades de planejamento, acompanhamento e avaliação das aprendizagens.

Além da colaboração entre profissionais, Glat (2018) enfatiza a necessidade de construção de culturas escolares inclusivas, caracterizadas por relações cooperativas, valorização das diferenças e compromisso institucional com a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, a consolidação da alfabetização inclusiva pressupõe a integração entre políticas públicas, organização escolar, formação docente, recursos pedagógicos e trabalho colaborativo, constituindo um processo coletivo orientado pelos princípios da equidade, da participação e do direito universal à educação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do corpus documental permitiu identificar quatro categorias temáticas que sintetizam os principais limites e avanços da alfabetização desenvolvida na perspectiva inclusiva na educação contemporânea. Essas categorias expressam aspectos recorrentes na literatura consultada e evidenciam

que a efetivação da inclusão depende da articulação entre formação docente, reorganização pedagógica, condições institucionais e compromisso coletivo com o direito à aprendizagem.

4.1 Barreiras pedagógicas, institucionais e atitudinais

A primeira categoria reúne as principais barreiras identificadas pela literatura para a consolidação da alfabetização na perspectiva inclusiva. Os estudos analisados convergem ao indicar que, embora o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas regulares tenha se ampliado significativamente nas últimas décadas, persistem obstáculos que limitam a efetivação do direito à aprendizagem. Entre essas barreiras destacam-se práticas pedagógicas ainda fundamentadas em modelos homogêneos de ensino, currículos pouco flexíveis, insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis, limitações estruturais das instituições escolares e permanência de concepções excludentes acerca das diferenças presentes nas salas de aula.

Os autores consultados demonstram que tais dificuldades não decorrem exclusivamente das características dos estudantes, mas, sobretudo, das condições oferecidas pela escola para responder à diversidade existente em seu interior. Nessa perspectiva, Crespo (2006) argumenta que a escolarização inclusiva pressupõe múltiplas formas de compreender os processos de aprendizagem, exigindo reorganização permanente das práticas pedagógicas.

Prieto (2006) acrescenta que a efetivação das políticas públicas de inclusão depende da existência de condições institucionais capazes de assegurar participação, permanência e aprendizagem, superando a compreensão de inclusão restrita ao acesso físico à escola. Observa-se, portanto, que as barreiras identificadas assumem natureza multidimensional, envolvendo aspectos pedagógicos, estruturais, organizacionais e culturais. A literatura evidencia que a superação desses obstáculos requer mudanças institucionais que ultrapassem iniciativas isoladas dos professores, exigindo planejamento coletivo, investimento em recursos e fortalecimento das políticas educacionais.

4.2 Formação inicial e continuada dos professores

A segunda categoria evidencia que a formação docente constitui um dos fatores mais recorrentes nas pesquisas sobre alfabetização inclusiva. Os estudos analisados apontam consenso quanto à importância da formação profissional para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, os autores convergem ao afirmar que a formação inicial ainda apresenta limitações

relacionadas à preparação para o trabalho com estudantes que demandam estratégias diferenciadas de ensino, adaptações curriculares e utilização de recursos acessíveis.

Dantas, Farias e Bezerra (2024) observam que professores especializados em Atendimento Educacional Especializado reconhecem avanços em sua preparação profissional, mas destacam dificuldades relacionadas às condições de trabalho, à infraestrutura das escolas e às demandas cada vez mais complexas da prática pedagógica. Nesse contexto, a formação continuada emerge como estratégia fundamental para o aperfeiçoamento profissional. Rodrigues de Freitas *et al.*, (2025) defendem que o desenvolvimento profissional permanente favorece a atualização teórica, o compartilhamento de experiências e a reflexão crítica sobre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas.

A análise dos estudos permite compreender que a formação docente não deve restringir-se ao domínio de conteúdos específicos da Educação Especial. Ao contrário, precisa promover o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico, à avaliação da aprendizagem, ao trabalho colaborativo e à utilização de metodologias inclusivas. Esses resultados indicam que políticas permanentes de formação inicial e continuada representam condição indispensável para a consolidação da alfabetização inclusiva, contribuindo para que os professores atuem com maior segurança diante da diversidade presente nas salas de aula.

4.3 Metodologias, recursos acessíveis e tecnologias assistivas

A terceira categoria reúne as contribuições da literatura referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos inclusivos. Os estudos analisados evidenciam que a alfabetização inclusiva exige metodologias diversificadas, planejamento flexível e utilização de diferentes recursos didáticos, de modo a favorecer a participação de todos os estudantes. Os autores convergem ao defender que o ensino fundamentado em práticas uniformizadoras tende a ampliar desigualdades educacionais, uma vez que desconsidera diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem. Mantoan (2015) destaca que a educação inclusiva pressupõe transformação das práticas tradicionais de ensino, substituindo modelos centrados na homogeneidade por propostas que reconheçam a diversidade como característica constitutiva da escola.

Em consonância com essa perspectiva, Carvalho (2004) argumenta que adaptações curriculares não representam simplificação dos conteúdos escolares, mas reorganização das estratégias pedagógicas para assegurar oportunidades equitativas de aprendizagem. Outro aspecto amplamente discutido refere-se à utilização de recursos acessíveis e tecnologias assistivas. Conforme Bersch

(2006), esses recursos ampliam a autonomia dos estudantes e reduzem barreiras relacionadas à comunicação, mobilidade e acesso ao conhecimento.

A análise dos estudos demonstra que jogos pedagógicos, materiais adaptados, recursos multissensoriais, softwares educativos, comunicação alternativa e diferentes tecnologias de apoio constituem importantes instrumentos de mediação pedagógica. Entretanto, os autores ressaltam que tais recursos somente produzem resultados consistentes quando integrados a práticas pedagógicas planejadas e fundamentadas em objetivos educacionais claramente definidos. Assim, os avanços identificados pela literatura não decorrem exclusivamente da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas principalmente da capacidade dos professores de incorporá-los ao planejamento pedagógico de forma intencional e contextualizada.

4.4 Colaboração, avaliação e cultura institucional inclusiva

A quarta categoria evidencia que a alfabetização inclusiva depende da construção de culturas escolares colaborativas, nas quais professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora e famílias compartilham responsabilidades relacionadas ao processo educativo. Vilaronga e Mendes (2014) destacam que o ensino colaborativo fortalece a organização do trabalho pedagógico ao favorecer planejamento conjunto, acompanhamento das aprendizagens e construção coletiva de estratégias voltadas às necessidades dos estudantes.

Além da colaboração entre profissionais, os estudos analisados apontam a importância da participação das famílias no acompanhamento do processo de alfabetização, fortalecendo vínculos entre escola e comunidade e ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Outro aspecto recorrente refere-se à avaliação da aprendizagem. A literatura demonstra que práticas avaliativas centradas exclusivamente em resultados padronizados apresentam limitações significativas em contextos inclusivos. Esteban, Garcia e Barriga (2022) defendem processos avaliativos contínuos, diagnósticos e formativos, capazes de acompanhar o desenvolvimento individual dos estudantes e subsidiar o planejamento pedagógico.

Glat (2018) acrescenta que culturas escolares inclusivas são construídas mediante relações cooperativas, compromisso institucional e valorização das diferenças, superando práticas fundamentadas na homogeneização das aprendizagens. A análise do corpus evidencia, portanto, que a consolidação da alfabetização inclusiva depende da integração entre planejamento colaborativo, avaliação formativa, participação das famílias, apoio institucional e fortalecimento das políticas públicas educacionais. Esses elementos, quando

articulados, contribuem para transformar a escola em um espaço efetivamente comprometido com a aprendizagem de todos.

A análise temática desenvolvida permitiu identificar convergência entre os estudos quanto ao entendimento de que a alfabetização inclusiva ultrapassa a simples garantia de acesso à escola, exigindo reorganização das práticas pedagógicas, fortalecimento da formação docente, ampliação dos recursos de acessibilidade e construção de culturas institucionais orientadas pelos princípios da equidade e da participação. Ao mesmo tempo, a literatura evidencia que permanecem desafios relacionados às condições estruturais das escolas, às barreiras atitudinais e às limitações das políticas de formação de professores, indicando que a consolidação da educação inclusiva continua constituindo um processo em permanente construção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar, com base na literatura educacional, os principais limites e avanços da alfabetização desenvolvida na perspectiva inclusiva na educação contemporânea. A análise do corpus documental evidenciou que a efetivação da alfabetização inclusiva constitui um processo complexo, que ultrapassa a garantia do acesso à escola e exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas políticas públicas voltadas à educação.

Os resultados permitiram identificar que a alfabetização na perspectiva inclusiva depende da articulação entre diferentes dimensões do trabalho educativo. Entre os principais avanços apontados pela literatura destacam-se o fortalecimento das políticas de inclusão escolar, a ampliação da produção científica sobre o tema, o reconhecimento da diversidade como princípio orientador das práticas pedagógicas, a utilização crescente de recursos acessíveis e tecnologias assistivas e a valorização do trabalho colaborativo entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora e famílias.

Por outro lado, a investigação também evidenciou a permanência de importantes desafios para a consolidação da educação inclusiva. As publicações analisadas convergem ao apontar limitações relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, à insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis, às dificuldades estruturais das instituições escolares, às barreiras atitudinais ainda presentes nos contextos educativos e à permanência de práticas pedagógicas fundamentadas em modelos homogêneos de ensino. Tais fatores dificultam a construção de ambientes educacionais capazes de assegurar condições equitativas de aprendizagem para todos os estudantes.

A análise desenvolvida permite afirmar que a alfabetização inclusiva exige a reorganização permanente das práticas educativas, fundamentada em planejamento flexível, avaliação formativa, metodologias diversificadas e utilização intencional de recursos pedagógicos que favoreçam a participação dos estudantes. Nesse processo, a formação docente assume papel estratégico, não apenas pela aquisição de conhecimentos específicos, mas pelo desenvolvimento de competências que possibilitem ao professor responder às diferentes necessidades presentes nas salas de aula contemporâneas.

Além disso, verificou-se que a consolidação da inclusão escolar depende do fortalecimento de culturas institucionais colaborativas, nas quais gestores, professores, profissionais especializados, estudantes e famílias compartilhem responsabilidades na construção de práticas comprometidas com o direito à aprendizagem. Dessa forma, a inclusão deixa de constituir responsabilidade individual do professor para tornar-se compromisso institucional orientado pelos princípios da equidade, da participação e da justiça social.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 89-94.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CRESPO, Fernanda de Azevedo. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 451-452, 2006.
- DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão escolar e formação de professores no Estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, e0094, 2024.
- ESTEBAN, Maria Teresa; GARCIA, Regina Leite; BARRIGA, Ángel Díaz. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: De Petrus, 2022.

GLAT, Rosana. Deconstructing social representations: for a collaborative culture for school inclusion. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. esp., p. 9-20, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2024.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

RODRIGUES DE FREITAS, R. *et al.* Formação continuada de professores: uma revisão integrativa sobre o periódico **Educação em Revista**. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

ANÁLISE INFERENCIAL E MODELAGEM ESTATÍSTICA APLICADAS AO MONITORAMENTO AMBIENTAL POR ROBÓTICA EDUCACIONAL

Maicon Maciel Ferreira de Araújo¹

Lidiana da Cruz Pereira²

Nayara Fernanda Cunha³

INTRODUÇÃO

A preocupação com a qualidade do ar interior ganhou relevância vital para saúde pública global, uma vez que a população urbana passa, em média, de 80 a 90 por cento do tempo em lugares fechados. Nesses espaços, a má circulação e o acúmulo de contaminantes podem desencadear a “síndrome do edifício doente”, com sintomas como fadiga, irritações no nariz e nos olhos, e também problemas respiratórios agudos. Diante dessa situação, o monitoramento constante é essencial para preservar o bem-estar e a saúde no trabalho (RAVINDRA; MOR, 2022, p. 1).

A degradação do ar interno vem principalmente dos compostos orgânicos voláteis COVs, liberados de materiais sintéticos e mobiliário, fora gases como dióxido de nitrogênio e materiais particulados. Segundo Matheson *et al.*, (2023, p. 250). Sem tecnologias que filtrem os poluentes gasosos, os ambientes internos, geralmente, ficam de três a cinco vezes mais poluídos que o ambiente de fora. Essa concentração de substâncias danosas pede soluções que juntem a eficiência energética com a capacidade de remediação química.

1 Doutorando em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente/PGDRA - Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor Ministrante da Mediação Tecnológica de Rondônia – SEDUC/RO. E-mail: maiconmaciel14071991@seduc.ro.gov.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9345-3484>.

2 Doutora em Educação - Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora Ministrante da Mediação Tecnológica de Rondônia – SEDUC/RO. E-mail: libarroso33@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2641-2233>.

3 Graduada em Física - Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora Classe C da SEDUC/RO. E-mail: nayarafernandacunha@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-8169-365X>.

Em resposta a soluções sustentáveis, e que causam baixo impacto ambiental, a fitorremediação usa plantas ornamentais e os microrganismos delas para remover ou estabilizar poluentes do ar. As plantas, atuam como biofiltros naturais, absorvendo contaminantes gasosos via os estômatos e prendendo partículas suspensas em suas cutículas cerosas e superfícies das folhas. Espécies como *Epipremnum aureum*, Jiboia, e *Chlorophytum comosum*, ou Clorofito, mostraram alta eficácia em diminuir esses índices em ambientes controlados (ELHADAD, *et al.*, 2025, p. 3).

Junto com isso, a Eletrônica Educacional se mostra uma ferramenta pedagógica forte, para democratizar o acesso ao monitoramento ambiental usando plataformas de código aberto. Na visão de Sobreira (2025, p. 14), o uso de microcontroladores versáteis e baratos permite que estudantes e pesquisadores criem soluções personalizadas para prototipagem eletrônica e consigam dados em tempo real. Essa abordagem facilita não só a coleta de informações científicas, mas também estimula a inovação e o aprendizado prático em ciências ambientais.

A plataforma Arduino é notável, com sua facilidade para juntar-se a inúmeros sensores, como os da série MQ, que detectam gases. Utilizar essas tecnologias no ensino de engenharia e ciências, ajuda a levar a teoria para a prática em laboratório de forma fácil, o que desperta a criatividade na solução de problemas. Consequentemente, torna-se possível construir sistemas que medem processos biológicos complexos, com grande precisão (SIQUEIRA; SANTOS, 2022. p. 13).

Este estudo apresenta, por isso, o uso de sensores eletrônicos conectados ao Arduino para entender o quanto cada espécime de planta é capaz de purificar o ar. O objetivo é criar um protótipo que faça a mensuração das concentrações de gases, oferecendo uma solução tecnológica barata e funcional. Com esta pesquisa, objetivamos combinar tecnologia e ecologia, para criar um produto que monitore o ambiente em áreas urbanas e educacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fotossíntese é o pilar vital da vida terrestre, um processo biológico no qual seres fotossintéticos como as plantas convertem energia da luz em energia química. Esse fenômeno crucial ocorre, majoritariamente, nos cloroplastos; nos tilacóides pegam a luz e o estroma trabalha na formação de compostos de carbono.

Na visão de Raven; Evert e Eichhorn (2007, p. 90.), a eficiência da fotossíntese depende bastante de fatores do ambiente como a intensidade da luz, que controla a velocidade da excitação dos elétrons, a temperatura, que afeta as

enzimas, a água, importantíssima como doadora de elétrons, e a quantidade de dióxido de carbono CO₂, crucial para fazer açúcares

A biofísica da fotossíntese explica a interação complicada entre a luz e os pigmentos fotossintéticos. A luz branca, que faz parte do espectro eletromagnético, tem vários comprimentos de onda, e cada um relacionado a uma cor específica. Os pigmentos, como as clorofilas a e b e os carotenoides, se destacam pelas suas moléculas que são ótimas para absorver fótons (RAVEN EVERT EICHHORN, 2007, p. 94).

O espectro de absorção de um pigmento, mostra quais as ondas que ele absorve, mas o espectro de ação, mostra qual onda funciona melhor para a fotossíntese e isso afeta a velocidade dos elétrons, assim como um choque, e muda o ritmo da fotossíntese.

A qualidade do ar em ambientes internos está em declínio, um problema agravado pela urbanização e construções que visam eficiência energética, dificultando a renovação do ar. Em ambientes fechados, os poluentes são estimados em até cinco vezes maiores que no exterior, um fato alarmante dado que a população passa 90% do tempo nesses locais (SOUZA, 2023, p. 8-9).

Essa alta concentração de poluentes como monóxido e dióxido de carbono, além de partículas, está ligada à “síndrome dos edifícios doentes”. De acordo com Schirmer *et al.*, (2011, p. 3583), ela aparece com fadiga, dores de cabeça e irritação, afetando bem-estar e produtividade dos moradores.

Para aliviar a situação, a fitorremediação surge como solução promissora, usando plantas e seus aliados, os microrganismos, para remover ou neutralizar poluentes no ar. Um recurso ecológico e econômico, um biofiltro natural que metaboliza elementos tóxicos (RAVINDRA; MOR, 2022, p. 7).

A eficácia desse processo biológico reside, sobretudo, na absorção estomatal e na adsorção cuticular das folhas, onde gases nocivos são assimilados durante as trocas gasosas da fotossíntese. Conforme indicado por Elhadad *et al.*, (2025, p. 3), além da parte aérea, o sistema radicular assume um papel fundamental, com microrganismos na rizosfera desintegrando contaminantes transferidos pela planta ou adsorvidos no substrato.

Investigações da NASA, juntamente com pesquisas atuais, identificaram diversas espécies ornamentais com notável capacidade de purificação, como, clorofito *Chlorophytum comosum*, a jiboia *Epipremnum aureum* e a espada-de-são-jorge *Sansevieria trifasciata*. Tais plantas são muito vantajosas na redução de compostos orgânicos voláteis COVs e na moderação dos níveis de dióxido de carbono em ambientes internos (WOLVERTON; JOHNSON; BOUNDS, 1989, p. 1).

A efetividade na remoção de poluentes evidencia variações notáveis entre as espécies, influenciada por características morfológicas, tipo a extensão foliar total e o tipo de raiz. Como aponta Elhadad, *et al.*, (2025 p 8), estudos recentes mostram que espécies como *Cordyline* fruticosa e *Syngonium podophyllum* conseguem diminuir dramaticamente os níveis de CO₂ e materiais particulados, tornando-as ideais para biofiltros ativos e passivos.

Considerando o cenário pedagógico e tecnológico, a Robótica Educacional e a eletrônica de código aberto tem tido um papel crucial na democratização do monitoramento ambiental. O uso de plataformas acessíveis, isso faculta que instituições de ensino e pesquisadores, criem soluções sob medida, baratas, impulsionando a formação prática dos estudantes e a inovação científica, nas ciências ambientais.

A adoção dessas tecnologias auxilia a transferir o conhecimento teórico para prática laboratorial imediata, possibilitando a criação de instrumentos que fazem medições em tempo real. Diante do exposto, a pesquisa atende os documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (1996) e Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2019), que implementa que a escola deve explicitar aos jovens, seu compromisso com os fundamentos científico e tecnológicos da produção dos saberes. A escola precisa promover, por meio da articulação entre diferentes áreas do currículo, a utilização prática dos conceitos e teorias, o conhecimento científico, e dos procedimentos metodológicos; bem como a possibilidade de aprimoramento de seus próprios conhecimentos.

O uso de microcontroladores programáveis, faz com que dados biológicos, antes meio subjetivos, venham a ser quantificados e analisados por intermédio de modelos matemáticos e simulações digitais (SIQUEIRA; SANTOS, 2022 p. 5).

Sistemas embarcados, aqueles computadores específicos, para tarefas, são os principais elementos dessa metodologia, por sua capacidade de interação direta com o ambiente físico. Usando sensores e atuadores, esses sistemas “percebem” as mudanças ambientais, fornecendo uma base de dados importante da análise das relações entre seres vivos e tecnologia.

Dentre os componentes chave nesse tipo de monitoramento, o sensor de gás MQ2 se destaca, um dispositivo semicondutor de óxido metálico que usa uma camada sensível de dióxido de estanho, SnO₂. Conforme observa Pires (2018, p. 13), o funcionamento deste sensor depende da mudança da resistência elétrica do material quando há gases inflamáveis ou fumaça no ar.

Na perspectiva de Farini; Santos; Vilela (2022, p. 31), o sensor MQ2 é famoso pela flexibilidade e duração, conseguindo identificar gases como GLP,

metano, propano e hidrogênio, numa faixa de 300 a 10.000 ppm. Devido ao baixo custo e a facilidade em calibração, virou ferramenta comum em projetos de eletrônica nas escolas focados em segurança e controle ambiental. Para garantir que os dados sejam cientificamente corretos, é crucial prestar atenção no tempo necessário para esquentar e como as variáveis temperatura e humidade o afetam.

A união da fitorremediação com a robótica educativa permite tornar o estudo da purificação do ar um processo mais dinâmico e alcançável. Segundo Santos (2021, p. 11), criar protótipos visando explorar o papel biológico das plantas aprofunda o entendimento sobre sustentabilidade nas cidades, mostrando o poder da tecnologia para melhorar a vida das pessoas

METODOLOGIA

O presente trabalho pode ser classificado como pesquisa aplicada, pois segundo Severino (2014, p. 25) esta categoria de pesquisa visa gerar conhecimento de modo a solucionar problemas reais da sociedade, por meio do desenvolvimento de uma solução tecnológica. A pesquisa em questão não se resume em absorver conteúdo de forma passiva, mas procura, através da construção de um protótipo, unir o conhecimento científico com o objetivo de melhorar as condições de vida humana em ambientes internos.

Em relação à sua natureza, o estudo adota a abordagem experimental, posto que o objeto de estudo é abordado em sua materialidade e exposto à observação e manipulação técnica em laboratório. Na perspectiva de Severino (2014, p. 122), através da aplicação do método científico experimental matemático, o pesquisador isola as variáveis envolvidas como a ação biológica da planta e a variação da concentração de gases captada pelo sensor MQ2, para identificar e medir as relações causais constantes entre elas, assegurando a objetividade e a validade lógica dos resultados obtidos.

No delineamento do protocolo experimental a experiência se divide em três fases, em cada planta, com cada fase durando uma hora, totalizando três horas de monitoramento por espécie.

Para fazer as montagens do protótipo educacional é necessário o uso de materiais mencionados no quadro 01 a seguir. Nota-se que são materiais de baixo custo e que podem ser adquiridos com certo grau de facilidade.

Quadro 01: materiais utilizados para montagem e execução do protótipo.

Item	Descrição	Quantidade
01	Arduino Uno	01
02	Sensor MQ 2	01
03	Módulo Bluetooth HC 05	01
04	Protoboard	01
05	Jumper Macho-Macho	05
06	Jumper Fêmea-Fêmea	03
07	Jumper Macho-Fêmea	07
08	Bateria 9V	01
09	Cabo USB	01
10	Notebook	01
11	Aquário com tampa	01
12	Planta Jibóia em vaso pequeno	01
13	Planta Espada de São Jorge em vaso pequeno	01
14	Smartphone	01
15	Fita adesiva transparente	01
16	Algodão e papelão	Porção pequena
17	Caixa de fósforo com palitos de fósforo	01

Fonte: Araujo, *et al.*, 2026.

Fase 01 Teste com a Jiboia (*Epipremnum aureum*): A planta está posicionada no aquário, com a tampa aberta. O intuito é monitorar a concentração inicial de gases atmosféricos por uma hora inteira. Ambiente Fechado: a tampa do aquário é bem fechada, lacrada, mesmo. Observa-se a variação na concentração gasosa por mais sessenta minutos, para analisar a interação da planta num ambiente fechado. Simulação de Poluição com fumaça: uma pequena parte de papelão e algodão é queimada dentro do aquário fechado. Depois, a concentração da fumaça, gerada pela queima, é monitorada por sessenta minutos. O objetivo é avaliar a capacidade de limpeza da planta em condições complicadas.

Fase 02: Teste com a Espada de São Jorge (*Sansevieria trifasciata*): Após o fim da primeira fase, e a completa eliminação dos gases do aquário, o procedimento se repete. Mas, dessa vez, troca-se a Jiboia pela Espada de São Jorge, mantendo exatamente os tempos e métodos de medição, para que se possa fazer uma comparação precisa.

Os dados coletados em cada etapa consistem de cem e vinte medições por hora, foram tabulados, expressos em gráfico e analisados com o auxílio do *Software*. Ao final a interpretação deles ajudam identificar as relações de causa e efeito entre a planta e a diminuição dos poluentes.

Montar o experimento, conectando um sensor de gás MQ-2, uma placa microcontroladora Arduino Uno. O intuito é obter o sinal analógico, assim como um módulo Bluetooth HC-05. O sistema inteiro montado na protoboard, a alimentação com 5V e GND são distribuídas.

O sensor MQ-2 recebendo energia do pino 5 V da Arduino Uno e referenciado ao GND da placa; a saída analógica AO ligada à entrada A0 do microcontrolador! Configurado no *firmware*, MQ2_PIN. A configuração permite a leitura contínua do sinal, que mostra a concentração de gás/fumaça. Convertido pelo A/D do Arduino.

Após utilizar os materiais mencionados no Quadro 01 e seguir os passos de montagem mencionados acima é possível obter o protótipo montado no Tinkercad conforme indica-se na Figura 01.

Comunicação com HC-05 usando UART emulada por software. A *SoftwareSerial* e as pinagens 10 e 11 da Arduino, usaram se para receber (RX) e transmitir (TX), tipo a *SoftwareSerial*, tipo *bluetooth*, BT_RX BT_TX.

Analisando a forma típica como os sinais UART se conectam, o pino RX do Arduino D10 se ligou ao TXD do HC05, mas ao contrário, o pino TX do Arduino D11 se ligou ao RXD do HC05. As ligações VCC e GND do módulo seguiram conectadas a fonte e referência do sistema.

No quadro 02 a seguir, consta a programação que deve ser enviada do software Arduino IDE ao microcontrolador Arduino nano.

Quadro 02: Sketch do protótipo proposto.

```
#include <SoftwareSerial.h>
#define MQ2_PIN A0
#define BT_RX 10 // RX do Arduino (TX do HC-05)
#define BT_TX 11 // TX do Arduino (RX do HC-05)
SoftwareSerial bluetooth(BT_RX, BT_TX);
const int INTERVALO = 30000; // tempo entre leituras (ms)
void setup() {
  Serial.begin(9600);
  bluetooth.begin(9600); // padrão HC-05
  Serial.println("=== MQ-2 + HC-05 INICIADO ===");
  bluetooth.println("MQ-2 conectado com sucesso");
  delay(30000); // tempo para estabilizar
}
void loop() {
  int valorMQ2 = analogRead(MQ2_PIN);
  // Monitor Serial
  Serial.print("MQ-2 Valor: ");
  Serial.println(valorMQ2);
  // Bluetooth
  bluetooth.print("MQ-2: ");
  bluetooth.println(valorMQ2);
  delay(INTERVALO);
}
```

Fonte: Araujo *et al.*, 2026.

Os valores de concentração gasosa aparecem no visor do computador, usando o Monitor Serial, e vão, ao mesmo tempo, para o smartphone, onde pode ser acompanhado pelo aplicativo Serial Bluetooth. Depois disso, esses dados serão salvos e exportados para poder fazer gráficos e ajudar na análise estatística através do software SciDAVis - *Scientific Data Analysis and Visualization*.

Os dados coletados foram inicialmente submetidos a testes de normalidade. Posteriormente, considerando os pressupostos estatísticos, aplicaram-se testes não paramétricos por meio do software PAST - *Paleontological Statistics*.

A normalidade dos dados foi avaliada utilizando o teste de Shapiro-Wilk, que de acordo com Razali e Wah (2011, p. 25) é recomendado para amostras de tamanho moderado ($n < 5000$). Nosso critério de decisão foi avaliar se o p-valor for maior que 0.05, a hipótese nula de que os dados são normalmente distribuídos não é rejeitada, indicando normalidade. Caso contrário, os dados não seguem uma distribuição normal.

Para comparar as três condições experimentais dentro de cada espécie de planta, foi utilizado o Teste de Kruskal-Wallis, uma alternativa não paramétrica à ANOVA de uma via. Este teste avalia se existem diferenças estatisticamente significativas nas medianas dos grupos.

Para comparar as duas espécies em cada uma das três condições experimentais, foi empregado o Teste de Mann-Whitney U. Este é um teste não paramétrico adequado para comparar duas amostras independentes quando a suposição de normalidade não é atendida, como foi o caso da maioria dos grupos de dados analisados previamente.

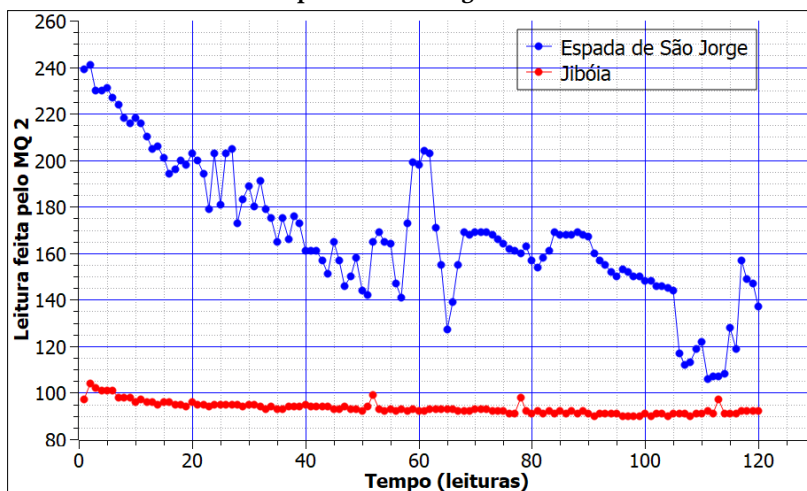
ANÁLISES E RESULTADOS

No experimento envolvendo a espada de São Jorge, num local destampado, observou-se uma diminuição lenta nos dados do sensor MQ-2. Essa queda indica, num sistema sem tampa, a saída dos gases iniciais para o lado de fora. A planta também faz suas trocas gasosas normais, contudo a ventilação não permite o acúmulo de qualquer coisa que o sensor possa perceber. A linha está representada na cor verde no gráfico da figura 02.

Para conduzir o experimento com a planta Espada de São Jorge num aquário fechado, a curva mostra as menores médias de concentração de gás, mantendo uma certa estabilidade num nível bem mais baixo que outras situações. Essa curva é apresentada em azul no gráfico da figura 01.

Num ambiente vedado, sem a presença de poluentes externos, a planta troca gases com sistema fechado, realizando um ciclo fotossíntese e respiração celular. O fato de se manter em níveis baixos indica que a planta, por si só, não produz gases que o sensor MQ-2 detecte, mantendo uma certa purificação do ar interno.

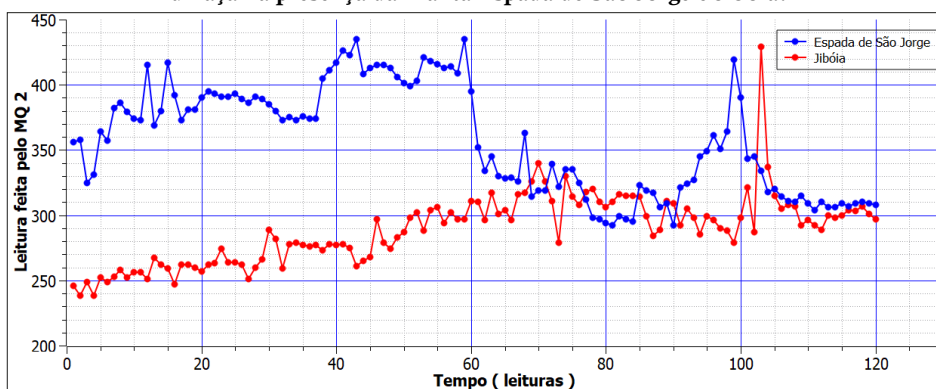
Figura 01: Gráfico da concentração de gases no recipiente de tampa aberta na presença da Espada de São Jorge e Jibóia.



Fonte: Araujo *et al.*, 2026.

Já no teste com a Espada de São Jorge, num aquário fechado e com fumaça, vemos a curva com os valores maiores e muita variação, com picos significativos. Queimar algodão e papelão encheu o sistema de partículas e gases, e o gráfico prova: a concentração é mais que o dobro das outras condições. O sistema fecha do segura esses poluentes, que não se dispersam. Esta curva encontra-se em vermelho no gráfico da figura 02.

Figura 02 - Gráfico da concentração de gases no recipiente de tampa fechada e com fumaça na presença da Planta Espada de São Jorge e Jibóia.

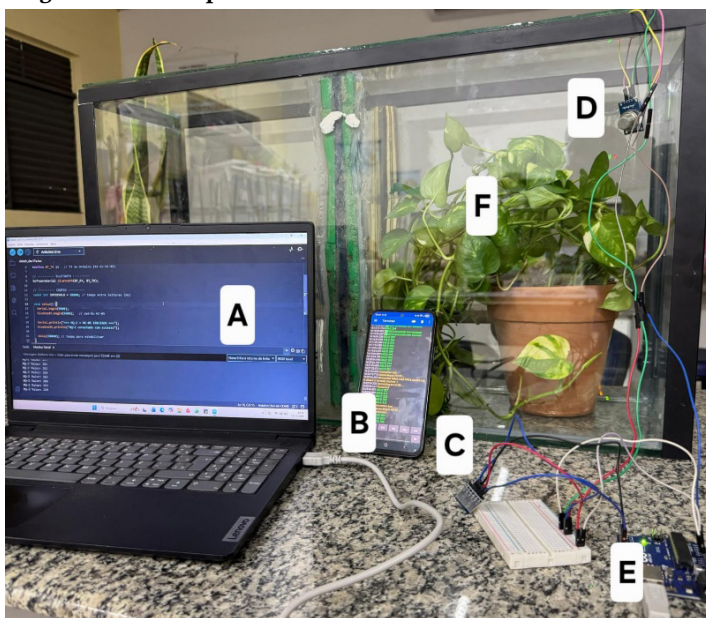


Fonte: Araujo, *et al.*, 2026.

No experimento com a jibóia, sem tampa no recipiente, os resultados foram baixos, demonstrando forte estabilidade, flutuando entre noventa e cem. Em um ambiente aberto, a jibóia ofereceu resposta significativa, purificando o

ar, como mostram os dados do sensor MQ-2, a ventilação natural impedindo acúmulo de gases conforme podemos observar no gráfico da figura 02 acima. Ainda referente aos dados do gráfico da figura 02. No estudo com a jiboia em recipiente fechado, os valores das concentrações gasosas são maiores do que o mesmo experimento realizado sem a tampa, variando de cento e oitenta a duzentos e trinta. O isolamento do sistema aprisiona gases, que vêm da planta e do solo, o sensor mostra isso com uma leitura maior que no cenário aberto. No teste com jiboia em recipiente fechado e fumaça, houve maior concentração de gases poluentes, picos de mais de quatrocentos com variações. Nota-se no gráfico da figura 02 uma queda depois do começo da leitura 60 em diante, isso pode ser o começo da remoção das partículas e depois o sistema parar de absorver com o tempo.

Figura 03: Protótipo de monitoramento do ar em funcionamento.



Fonte: acervo próprio dos autores, 2026.

A figura 03 acima mostra o produto educacional montado em funcionamento coletando os dados da concentração gasosa em tempo real. Na figura vemos destacado o notebook(A), smartphone(B), módulo Bluetooth(C), sensor de gás (D), microcontroladora Arduino Uno(E) e a espécie vegetal(F). Na etapa de realizar as mensurações da concentração gasosa em ambiente fechado com e sem fumaça da combustão, o aquário foi vedado com a tampa e lateralmente a essa tampa foi fixado com fita adesiva transparente para minimizar a possibilidade de trocas gasosas entre meios interno e externo.

Ao longo da execução do projeto, algumas dificuldades foram identificadas, especialmente relacionadas ao ajuste dos sensores, à vedação do sistema e à estabilidade das leituras experimentais. E por conta disso mostrou-se necessário refazer conexões elétricas, recalibrar o sensor e adaptar materiais disponíveis no laboratório para garantir maior segurança e confiabilidade nos testes. A continuidade da pesquisa prevê a utilização de outros sensores da série MQ e controle de ventilação, bem como o monitoramento de temperatura e umidade do ambiente.

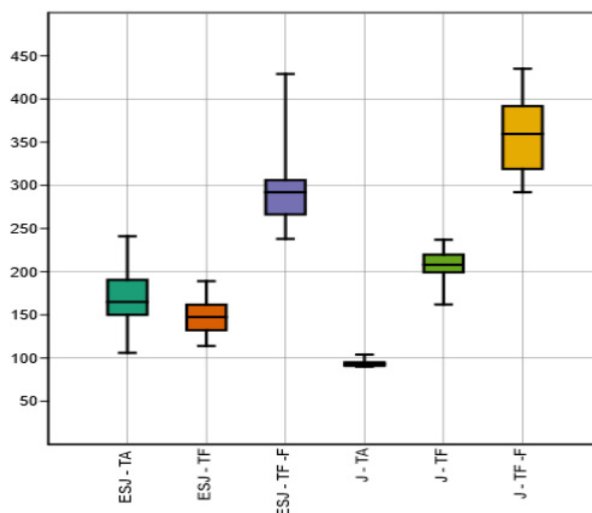
Quadro 03: teste de normalidade das amostras.

Planta	Condição	Estatística W	p-valor	Normal
Espada-de-São-Jorge	Tampa Aberta	0.9696	0.0080	Não
	Tampa Fechada	0.9679	0.0057	Não
	Tampa Fechada + Fumaça	0.9211	0.0000028	Não
Jiboia	Tampa Aberta	0.8711	0.000000008	Não
	Tampa Fechada	0.9809	0.0867	Sim
	Tampa Fechada + Fumaça	0.9337	0.000017	Não

Fonte: Araujo, *et al.*, 2026.

Os resultados contidos no quadro 03 acima representam o resultado do teste de Shapiro-Wilk, que indica que a maioria dos grupos experimentais não segue a distribuição normal. Apenas o grupo Jiboia na condição Tampa Fechada apresenta normalidade. Para continuidade das análises estatísticas que envolvem tais dados, houve a necessidade de aplicar testes não paramétricos.

Figura 04: Gráfico boxplot combinado entre as plantas.



Fonte: Elaborado pelos autores com o uso do software PAST, 2026.

Para uma visão global da comparação entre as duas espécies e suas condições, a figura 4 apresenta um boxplot combinado. Nesse gráfico temos a comparação entre as plantas Espada-de-São Jorge (ESJ) e Jiboia (J) nas condições tampa aberta (TA), tampa fechada (TF) e tampa fechada com fumaça (TF-F).

Conforme Siegel e Castellan Jr. (1988, p. 19), os testes de Kruskal-Wallis indicam que para ambas as espécies existem diferenças significativas estatisticamente na concentração entre todas as condições experimentais, sugerindo que as diferentes condições impostas afetam de forma distinta a capacidade de purificação do ar ou a medida de concentração das duas plantas. Os boxplots corroboram visualmente tais diferenças, apresentando variações nas medianas e na dispersão dos dados entre os grupos.

Para comparar as espécies nas três situações do experimento, empregou-se o Teste U de Mann-Whitney. Este teste, de natureza não paramétrica, foi bom pra comparar duas amostras distintas, especialmente quando a ideia de normalidade não rolou, igual nos dados já verificados.

A Tabela 1 mostra um resumo dos resultados do Teste de Mann-Whitney U, olhando a comparação entre Jiboia e Espada-de-São-Jorge, em cada situação do experimento. Menores concentrações de (MQ-2) significam ar mais limpo.

Quadro 04: Resultados do Teste de Mann-Whitney U para comparação entre espécies por condição.

Condição	Mediana Jiboia	Mediana Espada-de-São-Jorge	Estatística U	p-valor	Melhor Purificador
Tampa Aberta	93.00	165.00	0.00	5.51e-41	Jiboia
Tampa Fechada	208.00	147.50	14350.00	2.44e-40	Espada-de-São-Jorge
Tampa Fechada + Fumaça	359.50	292.00	13327.00	4.52e-30	Espada-de-São-Jorge

Fonte: Araujo, *et al.*, 2026.

Os resultados mostraram diferenças bem visíveis na capacidade de limpeza entre as duas espécies, em todas as condições testadas. Com a tampa aberta, a Jiboia mostrou uma mediana de concentração bem menor que a da Espada-de-São-Jorge, indicando uma melhor limpeza do ar.

Diferentemente, com a tampa fechada, a Espada-de-São-Jorge apresentou uma mediana de concentração bem inferior à da Jiboia, o que sugere uma maior eficiência nessas circunstâncias.

Sobre a tampa fechada e a fumaça, os resultados foram parecidos. Notamos que a Espada-de-São-Jorge mostrou uma concentração média bem mais baixa do que a Jiboia, isso provou ser bem melhor com a fumaça.

Em resumo, a capacidade de limpar o ar varia, dependendo do tipo de planta e das condições do experimento, claro. Estes dados sugerem que a escolha da planta para purificar o ar pode mudar de acordo com o ambiente e as coisas que ela vai enfrentar.

O desenvolvimento deste estudo, aplicado no Ensino Médio, favorece a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento, como Ciências da Natureza, Matemática, Língua Portuguesa, Computação e Tecnologias Digitais, Sociologia, entre outras. Essa articulação entre campos do saber contribui para a construção de aprendizagens mais significativas, ao promover o diálogo entre diferentes perspectivas científicas e sociais no processo educativo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2018), o processo investigativo constitui um elemento fundamental na formação dos estudantes, pois integra conhecimentos de diversas áreas e envolve situações didáticas intencionalmente planejadas. Nesse sentido, conforme as orientações da BNCC, a dimensão investigativa das Ciências da Natureza deve ser enfatizada na escola, aproximando os estudantes dos procedimentos e instrumentos próprios da investigação científica, tais como a “identificação de problemas, informações ou variáveis, a proposição e o teste de hipóteses, argumentos e explicações, a seleção e utilização de instrumentos de medida” (Brasil, 2018, p. 550). Bem como o planejamento e a realização de atividades experimentais e pesquisas de campo.

A abordagem investigativa no contexto das Ciências da Natureza possibilita aos estudantes o desenvolvimento de reflexões críticas e criativas acerca do mundo em que vivem. Além disso, o trabalho investigativo, realizado por meio de experimentos práticos, como no estudo em questão, favorece a utilização de diferentes linguagens e tecnologias digitais para acessar, produzir e disseminar informações. Dessa forma, essas investigações contribuem para a construção do conhecimento científico e para a resolução de problemas do cotidiano de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do resultado experimental deste trabalho nota-se que a planta Jiboia apresenta menores leituras em sistemas abertos, a Espada-de-São-Jorge manifesta uma eficácia mais robusta como agente purificador em cenários de isolamento atmosférico e saturação por poluentes particulados, sendo mais resiliente na preservação da estabilidade química do ar interno.

A Eletrônica Educacional, usando sensores para medir como as plantas são boas em purificar o ar, incentiva uma parceria entre áreas. Na visão

das Ciências da Natureza, essa abordagem combina perfeitamente com as qualidades únicas da BNCC para o Ensino Médio, que incentiva o estudo da natureza e de tecnologias, além do uso de ferramentas digitais para modelar, coletar e simular dados. Medir o quão bem as plantas absorvem impurezas ajuda os alunos a entenderem conceitos de biologia e química de forma prática, e também a pensar mais sobre como tecnologia e ambiente se juntam. Além disso, a pesquisa ao utilizar as ferramentas da informática, também contempla os eixos da BNCC sobre pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Criar protótipos com microcontroladores para esses sistemas de controle estimula o pensamento computacional.

Entendendo os mecanismos de hardware e software, cruciais no uso de sensores e microcontroladores, fortalece a base do mundo digital. Afinal, analisar e visualizar os dados coletados promovem a cultura digital, incentivando o uso ético, crítico, e criativo das tecnologias para resolver problemas reais e a defesa de ações socioambientais conscientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

ELHADAD, S. *et al.* Phytoremediation of indoor air volatile organic compounds by common house plants. **Scientific Reports**, v. 15, p. 1-15, 2025.

FARINI, Ailton; SANTOS, Alexandre José dos; VILELA, Felipe Marins. **Dispositivo detector de vazamento de gás.** 2022. [Número de folhas] f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso não especificado) – Etec Paulino Botelho, São Carlos, 2022.

MATHESON, S. *et al.* Phytoremediation for the indoor environment: a state-of-the-art review. **Reviews in Environmental Science and Bio/Technology**, v. 22, p. 249-280, 2023.

SCIDAVIS. SciDAVis (versão 2.6.0). 2025. **Programa computacional.** Disponível em: <https://scidavis.sourceforge.io>. Acesso em: 13 fev. 2026.

- PIRES, E. H. S. **Projeto de uma unidade de monitoramento e controle ambiental**. 2018. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia Mecatrônica) – Faculdade de Engenharia Mecânica, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- RAVINDRA, K.; MOR, S. Phytoremediation potential of indoor plants in reducing air pollutants. **Frontiers in Sustainable Cities**, v. 4, p. 1-16, 2022.
- RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia Vegetal**. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.
- RAZALI, N. M.; WAH, Y. B. Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. **Journal of Statistical Modeling and Analytics**, v. 2, n. 1, p. 21-33, 2011.
- SANTOS, A. da S. **Montagem de protótipo de detector de gases de combustão**. 2021. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.
- SIEGEL, S.; CASTELLAN JR, N. J. **Nonparametric statistics for the behavioral sciences**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1988.
- SIQUEIRA, F. M. F.; SANTOS, L. S. Use of Arduino for Monitoring the Air Quality of Indoor Environments. **The Journal of Engineering and Exact Sciences – jCEC**, Viçosa, v. 8, n. 11, p. 1-15, 2022.
- SOBREIRA, K. S. **O uso e aplicação de sensores baseados em Arduino para análises ambientais multiparamétricas: uma revisão bibliométrica**. 2025. 94 f. Monografia (Graduação em Ciências Ambientais) – Instituto de Ciências do Mar, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.
- SOUZA, A. da S.; SILVA, E. de A. **AirWorld – uma solução tecnológica para o monitoramento da qualidade do ar em ambientes públicos**. 2023. 37 f. Monografia (Graduação em Sistemas de Informação) – Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara, 2023.
- WOLVERTON, B. C.; DOUGLAS, W. L.; BOUNDS, K. **A study of interior landscape plants for indoor air pollution abatement: an interim report**. [S.l.]: NASA, 1989.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

A INSPIRAÇÃO: O SARAU ARTÍSTICO E LITERÁRIO

Jacira Possamai¹

Quando provocada a fazer parte da Linha de Pesquisa História, Filosofia e Educação do grupo de estudo Pedagogia crítica, clínica e diferença do PPGEdu/UCS, muitas dúvidas sobrevoaram a mente desta professora. E ela, na sua inocente reflexão, compreendeu que o importante seria o processo, o deixar levar, o aprendizado, o desfrute e a reflexão. Eis que, surge um ponto de arranque através de uma experiência vivida. Então, ela não poderia deixar de iniciar este texto, não fosse por uma explicação simplesmente literária do que trata o título. E a explicação saiu exatamente do coração da professora/escritora, não agora, mas quando, em conjunto, elas (ela, professora de Língua Portuguesa mais uma colega, professora de Arte), realizaram a última edição do evento. Pensando em como tudo iniciou para chegar ao resultado final, é interessante lembrar das incontáveis conversas entre as duas em cada café, cada paradinha entre as aulas, nos minutos que “trocavam figurinhas” após a aula na sala dos professores ou no estacionamento. Sem contar as conversas deixadas nos aplicativos de bate papo, os vídeos compartilhados, as angústias divididas. Mas elas sabiam que seria incrível, e que todo esforço valeria a pena, e a maior intenção era trazer para a escola um evento interdisciplinar, reunindo Arte e Literatura, e o mais importante: algo construído por elas e por seus alunos. Algo que tem sentido e sentimento, que ensina e emociona, que diverte e educa. Eis a explicação simplesmente literária do que foi dito acima:

¹ Professora da Rede Estadual de Santa Catarina, licenciada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC com Especialização em Língua e Literatura pela mesma Universidade; Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul- UCS. jaciratpossamai@gmail.com.

SEMEANDO COM CARINHO

A ideia do Sarau surgiu de uma necessidade
E juntas, pensamos na possibilidade
De fazermos um evento cheio de criatividade
Porque cada um aqui, pode ter certeza, tem uma habilidade

Não é tão simples, não é fácil, é trabalhoso
É preciso cada passo ser corajoso
Mas o que é mais curioso...
Quanto mais a gente pensa, mais ideias a gente inventa... e reinventa.

Como diz o gato de Alice: se você não sabe onde quer chegar...
Pode seguir qualquer caminho!
Mas nós sabemos muito bem o nosso destino
Educar e semear com carinho...

A raposa diz que precisamos cativar
Para isso é necessário paciência
Anne Frank, que precisamos amar
Para isso, é preciso essência

Vocês também nos acham loucas?
Com certeza... loucas, louquinhas....
Mas, desculpe, peço perdão,
Quer saber um segredo?
As melhores pessoas são!

Todos aqui neste mundo temos uma missão
Cada um deve buscar dentro do seu coração
E entender que, sozinhos, não damos conta não
Experiências a gente compartilha e troca
Mas não podemos esquecer **que Deus é como o vento... que tudo toca.**

[Jacira Possamai]

Será que esses versos têm sentido? Será que, a partir dessa experiência se consegue deixar só um pouquinho de letramento literário para os estudantes/adolescentes desta época? Havia e ainda há dúvidas, quantas dúvidas! Mas estar se questionando sempre também é tarefa importante da professora, não há

profissionais prontos, a busca por aperfeiçoamento em todos os sentidos deve ser constante. Como diz Nóvoa (2014 p.14) “a certeza é a distância mais curta para a ignorância. É preciso ter dúvidas. Não queiras saber tudo. Deixa um espaço livre para te saberes a ti”. E ainda é importante arriscar, sair da zona de conforto e estresse a que o professor é submetido e se submete na escola: preenchimento de documentos burocráticos, rotina em sala de aula (na maioria das vezes cansativa, para professores e estudantes), conselhos de classe habituais, conversa com os pais (seu filho é bom aluno, seu filho conversa demais, seu filho não faz tarefas), contudo, de que maneira a professora provoca seu aluno a pensar? É preciso arriscar, e esse arriscar exige disponibilidade de tempo, empenho, exercer a criatividade e, principalmente: muito amor pelo que se faz. Nóvoa (2014, p.15) afirma: “Sim, é preciso assumir riscos. Se passarmos a vida a evitá-los, renunciaremos à possibilidade de produzir algo interessante, com significado para nós e para os outros.”

Trabalhar a leitura e a escrita com os adolescentes atualmente não tem sido tarefa fácil para nenhuma professora, principalmente porque esses estudantes têm tido contato com a tecnologia desde que nasceram. E não há referência aqui para a tecnologia como algo ruim ou incômodo, mas o ideal é que haja uma dosagem, usar os meios tecnológicos, mas também usar métodos mais tradicionais como a leitura do livro físico e a escrita à mão. “Teclar” é mais prático, assistir vídeos de curtíssima duração causa menos “tédio”, sem falar na dependência das telas inferida na sociedade atualmente. Então, se a professora de português propõe atividades de leitura e escrita e o objetivo dessa escrita/ leitura não for bem claro, e se não tiver um cunho criativo no sentido de “atrativo” com um tema interessante, acaba virando uma espécie de aula monótona e sem sentido, pois o que não tem sentido não toca, e se não toca, não cativa, e se não cativa, não gera interesse, e sem interesse não há empenho, muito menos comprometimento e dedicação. E só para terminar: nada fica bom sem esses últimos ingredientes.

Eis um problema pensado e formulado na prática. Tudo começa com uma inquietação constante entre duas professoras: o que se pode fazer para transformar a arte e a literatura para além de conteúdos programados, aulas limitadas a exposição de teorias, exercícios, provas, trabalhos avaliativos? Algo que tenha um sabor a mais para professoras e alunos? Algo que movimente a escola, que faça com que os estudantes usem a criatividade e a imaginação, e ainda, vivam experiências únicas, unindo seus talentos, sua personalidade, seu senso crítico e seu carisma?

Esse trabalho não poderia iniciar de outro jeito que não fosse através de leitura. Ela é a base para todo e qualquer conteúdo específico, é através dela que adquire-se vocabulário, criticidade, autonomia para escrever, para opinar, concordar, discordar e até, reclamar. A leitura leva a outros mundos, outras

histórias, viajar sem sair do lugar e, muitas vezes, compreender a realidade e as próprias realidades e conflitos. Como disse o nosso grande poeta gaúcho Mário Quintana “os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não leem”.

Quem lê se apropria da língua e passa a escrever com facilidade, pois seu repertório amplia naturalmente e a fluidez da escrita vai surgindo através da reflexão e da interpretação. É importante citar aqui, um trecho do discurso de 2015 de Magda Soares, após ser a 44ª Laureada com o Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia: “inserir no mundo da escrita os que, ao contrário dos herdeiros, têm de enfrentar obstáculos sociais, econômicos, culturais que se sustentam quase sempre pelo poder da língua e só podem ser enfrentados com o poder da língua”. Mesmo com todas as dificuldades políticas, financeiras, pedagógicas e estruturais com a profissão de professora/ educadora neste país, ainda assim, cada uma pode e deve dar o seu melhor para inserir os jovens dentro de um mercado de trabalho justo e digno, possibilitando-lhes agir com conhecimento e criticidade para abraçar as oportunidades que lhes forem surgindo. E, não menos importante, também possibilitar-lhes, buscar sempre conhecimento em todas as áreas, saber um pouquinho de tudo, ter interesse em aprender sobre qualquer assunto. De acordo com Nóvoa (2014, p.16):

As ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros. Talvez seja o momento de te lembrar que grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver. Não há nada mais útil que o conhecimento inútil. É ele que nos prepara para pensar fora dos quadros rígidos em que tantas vezes nos deixamos prender.

Além disso, apreciar a vida, o belo, o invisível. “Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”, Exupéry (2023 p.76). É primordial que sejam dadas possibilidades de contemplar, ter contato, analisar e produzir arte na escola. É desfrutar do prazer da criação, do que ainda não existe, do que nasce dentro de cada um. É deleitar-se com o processo, não se preocupando tanto com o resultado, mas tendo consciência que se o processo causa prazer, motivação e aprendizado, o resultado é só uma consequência. A professora da atualidade precisa desenvolver uma certa “coragem pedagógica”, uma coragem que consiste em ter tempo para olhar, escutar, sentir mais devagar e cultivar a paciência. Trata-se de se abrir para aquilo que lhe afeta, ir ao contrário à velocidade acelerada do mundo moderno. Nesse sentido, ela tem o poder de possibilitar na turma um trabalho mais elaborado, com mais espaço para o protagonismo, com mais sentido, mais envolvimento dos estudantes.

O trabalho é realizado com as turmas do ensino fundamental 2 e as leituras previamente programadas e escolhidas de acordo com a disponibilidade da biblioteca da escola, foram selecionadas respeitando-se a faixa etária da classe. É importante ressaltar que usa-se obras que há exemplares iguais para

todos os alunos de cada turma. Para o 6º ano, no qual as crianças apresentam entre 11 e 12 anos, as bibliografias usadas são: *Diário de um Banana 1* de Jeff Kinney e *Barco Branco em Mar Azul* de Werner Zotz. Para o 7º ano, com faixa etária entre 12 e 13 anos, as obras escolhidas constituem-se em: *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carrol, *O Menino que Descobriu o Vento* de Willian Kankwamba e *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga. No 8º ano, para estudantes com idades entre 13 e 14 anos, *Tosco* de Gilberto Mattge, *O Pequeno Príncipe* de Antoine Saint- Exupéry e *A Metamorfose* de Franz Kafka. No 9º ano para estudantes de 14 a 15 anos, *O Menino do Pijama Listrado* de John Boyne e *O Diário de Anne Frank* de Anne Frank.

As leituras são feitas em sala de aula em voz alta, por capítulo. Uma vez por semana uma aula de 45 minutos é destinada para tal atividade. Após a leitura, há o momento de troca de opiniões interpretativas entre os alunos e professora. Em seguida, cada um faz seu resumo no caderno que intitulamos como “diário de leitura”. E assim segue a atividade até o final do trimestre, sendo que cada estudante é avaliado pelo seu desempenho na escrita dos resumos. Os critérios de avaliação são: clareza, legitimidade na escrita, fidelidade quanto à obra lida e análise interpretativa do texto.

Ao final das leituras, vários trabalhos são direcionados com o intuito de serem apresentados/ expostos no Sarau Literário que, geralmente, acontece no mês de outubro na escola. Artes, Língua Portuguesa e História são as disciplinas mais envolvidas. História e Língua Portuguesa trabalham com encenação de teatros à partir dos livros lidos. Para início de tal atividade, a proposta é que cada turma ou grupo de alunos escreva seu roteiro de cena. Alguns estudantes, os quais têm uma certa rejeição quanto à questão de representar, optam por escrever poemas a respeito dos livros lidos, com o objetivo de declamar ou mesmo apenas expor. Uma escrita em rascunho aqui, uma mexida ali, uma opinião de alguém sendo acrescentada, outra alinhada e, aos poucos, os textos vão ganhando forma. Desde o início, fica bem claro para os estudantes que escrever exige uma primeira habilidade muito importante: a paciência. Não se consegue um texto pronto numa primeira escrita, é preciso pensá-lo, repensá-lo, deixá-lo ‘dormir’, lapidá-lo, e ainda assim, poderá sofrer alterações. Conforme Ramos (2009):

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas penduram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa.

A partir das escritas prontas inicia-se um trabalho de organização de cenas, personagens e figurinos. Os ensaios acontecem no decorrer das aulas e, se pode dizer com toda propriedade que diferentes talentos vão sendo descobertos. Quanto aos poemas, o processo inicia desde a escrita, passando pela reescrita (algumas vezes), escuta de opiniões, digitação e organização em slides, treino para apresentação com texto decorado ou exposição no evento. O interessante de trabalhar com livros, especialmente os clássicos ou aqueles baseados em fatos reais, é que se pode aprofundar contextos históricos referentes aos mesmos, por exemplo: no 9º ano, de forma interdisciplinar com a aula de história que fala sobre as guerras nesse período, consegue-se agregar Anne Frank e O Menino do Pijama Listrado com a Segunda Guerra Mundial, trabalhando questões como intolerância religiosa e supremacia de uma raça sobre a outra. No 7º ano com a obra O Menino que Descobriu o Vento observa-se a questão da pobreza das condições desfavoráveis de países africanos, como o Malawi, por exemplo, além de apresentar-lhes uma história real de superação através do conhecimento e da ciência. Na mesma turma com A Bolsa Amarela também é possível entrar no contexto histórico em que Lígia Bojunga escreve, e falar sobre a ditadura militar no Brasil, as repreensões que as mulheres recebem na época, muito mais do que hoje, refletidas nas vontades da personagem Raquel. Com O Tosco de Gilberto Mattje consegue-se aproximar muito mais do universo de alguns adolescentes que vivem histórias reais parecidas com as do personagem. Alice no País das Maravilhas e O Pequeno Príncipe são clássicos que fazem filosofar e pensar na vida, nas ações e no agir dos seres humanos com outros seres humanos. Cada obra traz sua contribuição, seja ela, filosófica, de conhecimento histórico ou social. O importante é não só lê-las e compreendê-las, mas sobretudo explorá-las, repensá-las, abrir “devires”² para as mesmas.

Vygotsky (1991, p. 97), afirma que “[...] É na troca com outras crianças que a criança consegue internalizar conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência”. Nóvoa, (2014, p. 16) também fala da importância do trabalhar juntos, da integração: “conhece em ligação com os outros. Perde tempo, conversa, partilha cada passo do teu trabalho.” E ainda acrescenta: “precisamos de tempo para pensar, de tempo para amadurecer. Precisamos até de tempo para nos desentendermos uns com os outros, sobretudo quando se trata de recuperar um diálogo perdido

2 “Devir” é certamente e em primeiro lugar mudar: não mais se comportar ou sentir as coisas da mesma maneira; não mais fazer as mesmas avaliações. Sem dúvida, não mudamos a nossa identidade: a memória permanece, carregada de tudo o que vivemos; o corpo envelhece sem metamorfose. Mas “devir” significa que os dados mais familiares da vida mudaram de sentido, ou que nós não entretemos mais as mesmas relações com os elementos costumeiros de nossa existência: o todo é repetido de outro modo. (Deleuze & Guattari).

entre as humanidades e as ciências.” Na disciplina de Arte, a professora vai “aproveitando” o trabalho da literatura na língua portuguesa, para criar diversos produtos que são totalmente confeccionados pelos estudantes. E esses produtos tem tudo a ver com os livros lidos, por exemplo: pintura em discos de vinil com imagens referentes às obras lidas, quadros, chaveiros, marca-páginas e imãs de geladeira com frases retiradas dos livros, cadernos encapados e decorados como o diário de Anne Frank. Aqui, os estudantes trabalham em grupos, se misturam, trocam experiências, trocam opiniões, ajudam-se, atrapalham-se, encorajam-se, descobrem-se. Descubrem-se artistas de suas próprias criações, encontram talentos que não sabiam que tinham.

Esses são apenas alguns exemplos de materiais que são produzidos, expostos e vendidos a preços simbólicos no Sarau Literário, o qual é aberto aos pais e à comunidade. Toda a arrecadação do evento reverte-se para a compra de materiais para sala de Arte e aquisição de novas coleções de livros para a biblioteca.

Em suma, a proposta explicitada acima vai de encontro com a ideia de desenvolver habilidades nos estudantes, tais como: pensamento crítico e reflexivo, compreensão da arte e literatura como fenômenos culturais, históricos, sociais e sensíveis aos contextos de uso, propiciando uma maior apropriação do protagonismo discente. A ideia é fazer uma transposição do livro para a vida. Não é só ler na escola e deixar guardado na memória, é associar a literatura com as vidas de estudante, com as vidas de adulto, com a vida de um futuro médico, professor, engenheiro, psicóloga, dentista, ou qualquer outra profissão que este aluno desejar seguir.

Retornando ao início do texto, quando a professora que vos escreve é incitada a trabalhar com a Pedagogia da Diferença, tem-se agora uma visão mais clara do que pode ser construído e do que já foi experimentado (passível de críticas, ajustes e aprimoramentos, por certo). Há muito a ser pesquisado e transformado. Contudo, é impossível atuar na docência hoje sem se reinventar ou assumir riscos. Esse é o “barato da coisa”: a busca ininterrupta, o aprendizado constante. É preciso ousar o novo, pois insistir no que sempre se fez é apenas mais do mesmo.

REFERÊNCIAS

- BOYNE, John. **O menino do pijama listrado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Camelot, 2023.

- FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Ed. integral. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Tradução e posfácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- KAMKWAMBA, William. **O menino que descobriu o vento**. 1ª ed. São Paulo: Principis, 2021.
- KINNEY, Jeff; trad. Rita Figueiredo. **O diário de um banana**. 3ª ed. especial. São Paulo: Amadora: Booksmile, 2022.
- MATTJE, Gilberto. **Tosco**. 1ª ed. Mato Grosso do Sul: Alvorada, 2009.
- NÓVOA, Antônio. **Carta a um jovem investigador em educação**. Vila Real: 2014.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SOARES, Magda. **Palavras da laureada Magda Soares**. Cerimônia de entrega do Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia, Brasília, 2015.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. ZOTZ, Werner. **Barco branco em mar azul**. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005.

O MUNDO COMO ESCOLA: A PRÁXIS DO PROFESSOR ARTESÃO EM A LÍNGUA DAS MARIPOSAS

Alice Cardoso Minatto¹

Maria Cleusa Freitas Sérgio²

Beatriz Sônego Zanette³

1. INTRODUÇÃO

O cinema atua como uma poderosa ferramenta para analisar-se, as práticas pedagógicas e os reflexos da sociedade na sala de aula. Nesse contexto, o filme *A Língua das Mariposas*, dirigido por José Luis Cuerda (Espanha, 1999), inspirado no livro de contos *¿Qué me quieres, amor?* de Manuel Rivas, apresenta-se como um convite poético e profundo para refletirmos sobre a essência da educação. A obra retrata a relação entre um professor e o seu aluno numa época em que, a metodologia de ensino tradicional se baseava, predominantemente, na violência e na repreensão. Através desta narrativa, o filme faz-nos refletir sobre o distanciamento existente entre o que muitas vezes se tenta aprender na escola e aquilo que a realidade, de fato, ensina.

Dentro de um sistema punitivo, o filme apresenta-nos Don Gregório, um professor prestes a aposentar-se que possui valores humanistas da Segunda República espanhola e que atua de forma diferenciada. Ele é profundamente conectado com a natureza, tem calma e leva as crianças a conhecer e a amar a realidade ao seu redor. Ao mesmo tempo, a obra nos apresenta Moncho, um menino de oito anos, asmático, curioso e que entra na escola formal tardiamente. Na véspera do seu primeiro dia de aula, ele não consegue dormir com medo de sofrer punições, chegando a dizer que não queria ir à escola, pois já sabia ler.

1 Pedagoga, pós-graduada em Robótica Educacional e Psicopedagogia Clínica e Institucional, mestranda em educação, e-mail: liceminatto@gmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina- Unesc. Cursando disciplina isolada de doutorado em Educação. Assistente Técnico Pedagógico pela SED, e-mail: cleusasergio@hotmail.com.

3 Graduada em Letras e Pedagogia pela Unesc. Pós graduada em Interpretação e Tradução em Libras pela Unintese. Aluna da Disciplina Isolada do Mestrado em Educação pela Unesc.

O filme retrata, logo no início, a cena em que, a mãe leva, o filho até a escola e pede paciência ao professor, explicando que é a primeira vez que, o menino sai do ambiente familiar para explorar, o mundo. Em sala, quando Don Gregório pergunta o seu nome, os colegas dão-lhe o apelido irônico de “Pardal” e toda, a turma começa a rir. Desta forma, foi chamado à frente da mesa, o menino, sentindo-se extremamente intimidado pela zombaria, urina nas calças e sai correndo da sala e esconde-se na floresta até, ao anoitecer. Entretanto, o filme se desenrola, a partir desse trauma é totalmente, ao contrário da educação autoritária. Contudo, o professor vai à casa dos pais pedir perdão ao menino, substituindo o castigo pelo diálogo e promovendo uma educação libertária.

Essa obra, nos convida a resgatar sobre o ofício de professor e a repensar a transição de uma pedagogia focada apenas, no ato impositivo de ensinar para uma pedagogia centrada verdadeiramente no aprender, como defende Brandão (2007). Para Jorge Larrosa (2018), o professor é aquele que professa, ou seja, não dá apenas, a sua palavra ou opinião. Desta maneira, o mesmo, se declara publicamente, o seu vínculo com uma matéria de estudo, colocando – o, o mundo sobre a mesa, fazendo com que esse conhecimento, se torne vivo e presente para os estudantes. Portanto, Don Gregório apresenta, essas definições no filme, professando, o seu encantamento pela vida, atuando como um mediador amoroso, afastando Moncho das amarras do medo e abrindo-lhes, as portas do mundo real.

Apresentado, no âmbito da disciplina “O Ofício de Professor e a Arte de Ser e Habitar o Mundo”, este filme proporcionou-nos, a valiosa oportunidade de discutir profundamente sobre o ofício de ser um professor e o seu impacto na vida do aluno. Este ensaio é orientado pela seguinte questão-problema: de que modo, a prática do professor artesão consegue, desfazer, o distanciamento entre, a escola e a realidade, promovendo, a autonomia do aluno, através da experiência orgânica com a natureza? Para responder, a esta questão, analisou-se, a atuação do professor Don Gregório em diálogo com autores, como Jorge Larrosa, Francesco Tonucci, Carlos Rodrigues Brandão, Antônio Bispo dos Santos e as reflexões de Cabral e Carola. Assim sendo, sobre o contexto do modelo escolar opressor retratado no filme estabeleceu-se, as lentes do professor artesão, compreendendo como, essas práxis se materializam no cotidiano, desconstruindo, a pedagogia do medo, através de três cenas cruciais da obra. Posteriormente expandiu-se, a discussão para o conceito do mundo como escola, evidenciando-se, os saberes orgânicos. Por fim, tece -se, as nossas considerações finais, demonstrando como, as sementes desta educação emancipadora, são importantes para o ofício do professor artesão.

2. O FILME E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Atualmente, o distanciamento existente, entre o modelo escolar tradicional e a verdadeira aprendizagem, evidencia-se de forma dramática, na rotina opressora da época. Logo, demonstra-se, na primeira cena em sala de aula, o pavor do modelo institucional, materializa-se. No momento em que, Don Gregório pergunta, a Moncho seu nome, alguém da turma dá-lhe, o apelido irônico de “Pardal”, e toda, a turma começa a rir, dele, sem parar. O professor, solicita que, o menino vá, até a frente de sua mesa, mas, sentindo-se extremamente intimidado pela zombaria e pelo peso da autoridade historicamente construída, Moncho urina-se, nas calças e sai correndo. O professor exige, que ele espere, mas o menino, apavorado, continua, a fugir. Desse modo, o aluno sai correndo pela praça, segue pela beira de um rio, onde algumas mulheres estão lavando roupas, passa por uma grande ponte e se esconde atrás de uma árvore, até ao anoitecer, quando finalmente é encontrado pelo irmão, André, o abraça. Este episódio, ilustra, a dura crítica de Larrosa e Rechia (2019, p. 32) “A condição de alunos é, digamos, uma condição puramente administrativa. E se constituem em alunos, também, no momento em que atravessam, a porta da sala de aula e ocupam seu lugar”. Ou seja, a condição puramente administrativa do aluno, em que, a escola, pautada pelo medo, acaba por expulsar simbolicamente, a criança do espaço educativo.

Assim, a desconstrução desse paradigma autoritário, ocorre num gesto de extrema sensibilidade, momento este em que, o professor Gregório, sente a necessidade de ir, à casa dos pais do aluno, para se explicar. Ao descer do pedestal da autoridade inquestionável, ele pede perdão, pelo ocorrido e afirma ser diferente dos demais professores, da época, garantindo que não, usava agressão física e nem opressão em seus métodos de ensino. Esta atitude materializa o conceito de “Professor Artesão” proposto por Cabral e Carola (2025, p.7),

O professor é um artesão e sua ferramenta de trabalho é a palavra, que é o filamento com o qual se escreve o texto, o tecido do pensamento. É arte manual, visto que o texto se escreve, a lápis, a caneta, a giz ou digitando nos teclados de um computador. De qualquer modo, o processo de feitura do texto é a fiação do tecido da palavra.

O educador artesão, não aplica técnicas mecânicas, mas age com profundo envolvimento humano e presença ética. Ao pedir desculpas, à família, o professor cura a fratura causada pelo medo e prepara o terreno para uma verdadeira aprendizagem afetiva.

A partir desse momento, a relação entre ambos, se transforma profundamente. Rompendo, as paredes da instituição fechada, a educação passa, a acontecer no mundo, dialogando com a perspectiva de Brandão (2007)

de que, a aprendizagem extrapola, a sala de aula. Em outra cena, durante um dia ensolarado, o professor leva seus alunos, a um campo onde voavam muitas mariposas, proporcionando uma aula ao ar livre. O professor, solicita que todos, as observem e caminhem com cuidado, sem incomodá-las, ensinando na prática, o respeito à vida. Brandão (2007, p.31) descreve

Prefiro imaginar a educação como uma criança-semente plantada no solo da terra da vida. Ela vai crescer por si, de dentro para fora. E quem educa é apenas o jardineiro que fofa a terra e a aduba, que rega a planta, e que com carinho dirige os seus galhos e mesmo poda alguns, quando necessário.

No entanto, essa é, a educação que se percebe, com a atuação do Professor Gregório. Desta maneira, na aula em meio, a natureza ele, pergunta se, os alunos se lembram do que havia dito sobre a língua das mariposas ser como, a mola de um relógio, aponta com a mão e vai explicando que ela, serve para alcançar o néctar no caule das flores. Assim, um aluno pergunta, o que é o néctar, ele responde que é um suco doce que, atrai os insetos, os quais, em troca, espalham as sementes das plantas. Desta forma, o simbolismo da mariposa, que passa por uma dolorosa metamorfose para atingir, a liberdade do voo, reflete, a própria transformação interior dos alunos. Neste momento, Don Gregório demonstra possuir os “olhos de mestre” (TONUCCI, 1999), observa, o mundo através do fascínio infantil e transforma, o bosque no próprio currículo.

Entretanto, o contraste entre essa educação sensível e a brutalidade social fica evidente, nos desafios enfrentados pelo docente. Além disso, em uma de suas vivências, o professor Don Gregório teve que lidar com a ignorância de um dos pais de seus alunos, o qual pensava que, o filho só aprenderia matemática se o mestre usasse métodos de agressão. Esse pai, chegou a oferecer dois galos, ao professor, como forma de pagamento para que, ele usasse de maior rigidez, em suas aulas. Essa oferta, representa a racionalidade mercantil, opressora e punitiva da sociedade conservadora, opondo-se, à lógica de confluência e aos saberes orgânicos descritos por Santos (2023). Ao recusar, o suborno com firmeza, Don Gregório preocupava-se verdadeiramente em ensinar, as crianças em um ambiente onde, a violência não se manifestava, blindando, o seu ofício.

É nesse contexto, de afeto e respeito que Moncho (Pardal) desperta para a vida, cativado pelo amor que, o professor demonstra por ele e por sua nova postura diante do saber. Sendo assim, os métodos de Gregório, que não traziam respostas prontas e valorizavam elementos concretos, encantavam as crianças. O diálogo substituíu o castigo, promovendo uma educação genuinamente libertária. Como resultado, Moncho adora o professor, chega a procurá-lo, fora do horário de aula e até recebe um presente de seu mestre, provando definitivamente que, o conhecimento só se enraíza e se eterniza através do afeto e da mediação humanista.

3. PROFESSOR ARTESÃO

Para compreender, a profundidade da atuação de Don Gregório e responder à nossa questão-problema, é preciso afastar, a visão de professor como um mero burocrata do ensino. Apoiamo-nos, primeiramente, no conceito de Ofício Artesanal, proposto por Gladir da Silva Cabral e Carlos Renato Carola. Segundo essa perspectiva, o educador não é um aplicador de técnicas mecânicas ou de pacotes instrucionais padronizados. Ele atua, essencialmente, como um artesão: um profissional que necessita de uma profunda sensibilidade estética, paciência e envolvimento humano integral. O professor artesão respeita a singularidade e o tempo da infância. Para os autores “Educar é compartilhar uma percepção, um modo de se colocar e se relacionar com o mundo. É chamar a atenção do olhar. E nessa linha de raciocínio, pode-se dizer que educar é ensinar não apenas a ver, mas a pensar, a falar e a escrever” (CABRAL; CAROLA, 2025, p.4).

Essa artesanía pedagógica, contudo, só ganha vida através daquilo que Jorge Larrosa, em diálogo com Karen Rechia, define como a verdadeira Presença. Na obra *P de Professor*, os autores estabelecem uma distinção crucial entre a mera “assistência” (o ato burocrático de ocupar uma cadeira, “esquentando o banco”) e a “presença” ética e atenta. O professor artesão sente um “tremor” ético ao se colocar diante dos jovens, é justamente o comprometimento dessa presença autêntica do educador que consegue convocar, o interesse e a presença viva do estudante. É por meio desta presença, sensível que ele, consegue produzir e criar experiências transformadoras, oferecendo e construindo situações de aprendizagem que, o façam real sentido para a criança.

Para materializar, essa presença e forjar vínculos reais, o educador precisa desenvolver, os Olhos de Mestre, conceito cunhado por Francesco Tonucci. Isso significa abandonar, a arrogância da autoridade adulta e reaprender a observar o mundo através da perspectiva curiosa da criança. Para o autor:

Pensamos que una escuela alternativa debe ser una escuela abierta, la cual debe poder recibir a sus alumnos con todos sus saberes, con lo que son, con lo que saben hacer, con sus costumbres, con sus sentimientos. El niño debe poder llevar a la escuela los signos de su experiencia, y el maestro no sólo lo permitirá sino que lo lomentará ya que éste será su punto de partida (TONUCCI, 1995, p. 55).

O professor com “olhos de mestre” valoriza, a investigação natural do aluno, acolhendo seus medos e suas dúvidas existenciais em vez, de reprimi-los com disciplina e castigos punitivos. Por fim, ao aliar, com a sensibilidade de artesão e o olhar atento à infância, o educador torna-se, capaz de construir com a turma uma verdadeira, Visão de Mundo (ou do Cosmo). Esse conceito,

refere-se, a uma educação orgânica que rompe, com os muros de uma instituição fechada, acaba se ligando aos micros - detalhes do cotidiano e à grandiosidade da natureza e da humanidade. O mundo real, converte-se no currículo, favorece uma aprendizagem baseada, na confluência e no respeito à vida.

São exatamente essas categorias (a estética do ofício artesanal, a força da presença ética, os olhos atentos do mestre e a visão cósmica do mundo) que nos servirão como lentes para analisar, nas cenas a seguir.

3.1 A Prática do Professor Artesão nas Cenas

A materialidade da educação, defendida por Don Gregório, torna-se, evidente quando se observa que, a sua atuação no cotidiano, especialmente em contraste com a rigidez da escola de sua época. Ao analisar-se, esse movimento de transformação, se constata, através de três, momentos cruciais da narrativa fílmica.

No pátio empedrado da escola, uma mãe entrega, o filho temeroso ao professor. Rosa segura firmemente a mão de Moncho, um menino delicado de calções curtos e olhar assustado. “Ele sofre de asma”, explica ela, justificando, o fato de o pai o ter ensinado a ler em casa. Com um gesto protetor, pede paciência ao mestre: “Ele está se sentindo como um pardal fora do ninho”. Assim menino e mestre se dirigem caminhando até a sala. No interior da sala de aula, dominada por um silêncio denso e pesado. Atrás da mesa de madeira, a figura de Don Gregório observa a turma. “Então, você, o novo garoto. Levante-se”, diz o mestre. “Seu nome é?”. Antes de qualquer resposta, a palavra “Pardal” ecoa pela sala, seguida de risos infantis e abafados. O rosto de Moncho contorce-se de pavor. A vergonha paralisa o menino até que o limite físico se rompe: o som de gotejos de água se escuta na sala, ele urina nas calças. Em desespero, o menino vira as costas abruptamente, atravessa a porta aos tropeções e foge em disparada. A câmera acompanha a sua corrida ofegante pela praça, onde se assusta com o que vê, logo passa pelo rio com as mulheres lavando roupas, atravessa a ponte do vilarejo até que a sua pequena figura seja completamente engolida pela imensidão verde e sombria da floresta. (Cena do filme “A língua das Mariposas”, 1999).

A desconstrução desse paradigma autoritário, ocorre de forma surpreendente na cena em que Don Gregório vai, à casa da família de Moncho. Num gesto de profunda humildade, o professor pede perdão, pelo ocorrido e garante que, a sua sala de aula não é um espaço de agressão.

A meia-luz amarelada ilumina o interior da modesta alfaiataria. Escondido na escuridão, por entre as estantes e os rolos de tecido pesado, Moncho observa tudo em absoluto silêncio, apenas com os olhos arregalados. A cena apresenta a figura de Don Gregório. Com o chapéu nas mãos, uma postura curvada e humilde, o professor recusa educadamente o lanche que

Rosa, nervosa, lhe tenta oferecer. O seu semblante é de uma profunda melancolia quando quebra o silêncio: “Por que ele acha que bato nos meus alunos?”. A voz do velho mestre soa grave, mas imensamente suave. “Eu não bato, nunca bati em ninguém... muito menos numa criança”. Rosa limpa as mãos ao avental, tentando eximi-lo de culpa, mas o professor olha-a diretamente: “Diga a ele que vim pedir seu perdão. Ele é um garoto muito sensível, gostaria de me desculpar... e também convidá-lo a voltar para a escola”. Nas sombras do fundo da sala, o menino nem espera ser chamado e já se apresenta ao mestre. Os dois conversam e na sequência da cena, Moncho e Don Gregório já estão na escola. O mestre pede que os colegas o recebam com aplausos e assim os colegas fazem. Neste momento, Moncho senta-se ao lado de seu Mestre (Cena do filme “A língua das Mariposas”, 1999).

Desta forma, a teoria do ofício artesanal materializa-se, em vez de se esconder atrás da superioridade hierárquica do seu cargo, Don Gregório assume a presença ética em suas aulas. O professor, não aplica uma técnica punitiva, mas age com sensibilidade estética e empatia humana. Assim sendo, ao ir ao encontro da família, o professor assume, a responsabilidade de chamar o aluno de volta para o mundo do saber, curando a fratura causada pelo medo e preparando o terreno para uma verdadeira mediação educativa. Larrosa (2018, p.222) afirma que “O mestre é, poderíamos dizer, um artesão do tempo. O que o mestre maneja, poderíamos dizer, são as artes do tempo, as artes de fazer tempo, de dar tempo, de organizar e orientar o tempo”. O mestre encontra possibilidade de mudança nas transformações diárias, mas atua sem antecipar resultados, sem apressar processos e sem impor condições opressoras.

O ápice da prática artesanal ocorre na memorável cena da aula ao ar livre. O simbolismo da borboleta no próprio título da obra permite-nos refletir profundamente sobre esta prática pedagógica. A borboleta é um inseto que necessita passar por um longo e delicado período de metamorfose para que possa finalmente atingir a liberdade do seu voo. Na obra, as aulas de Dom Gregório cumprem rigorosamente esse papel de respeitar a metamorfose da criança. Sob a luz do sol, o professor leva a turma a um campo florido. Com extrema delicadeza, explica que a língua das mariposas (a espiritrompa) é como a mola de um relógio, desenrolando-se para alcançar o néctar das flores num movimento de troca vital para a natureza.

A luz dourada do sol atravessa as copas altas das árvores, criando manchas irregulares de claridade no chão do bosque. Borboletas voam em meio à natureza, ouvem-se sons de pássaros. Don Gregório caminha lentamente sobre a relva, seguido de perto por Moncho e os outros meninos. O som ambiente da floresta mistura-se com a voz do mestre: “Lembram do que lhes disse sobre a língua das mariposas?”. Moncho responde de imediato: “É como uma mola de relógio”. O professor concorda, explicando de forma maravilhada como as flores guardam o néctar no cálice e como

os insetos, em troca, espalham as suas sementes. De repente, ele detém o passo e aponta sutilmente: “Atenção! Lá tem uma”. Pede aos meninos que caminhem “com cuidado, sem incomodá-las”. Com um gesto delicado da mão livre, Don Gregório desenha uma espiral no ar para explicar como a borboleta suga o doce invisível: “Quando você enfia no açucareiro o dedo molhado...”. A tela fecha-se no rosto de Moncho. O menino sorri ligeiramente, com o olhar completamente fascinado e perdido na imaginação, enquanto o zumbido suave dos insetos preenche o espaço. A cena é interrompida pelo grito de um dos garotos avisando sobre um formigueiro e todos saem correndo. Com o grito a Mariposa acaba por se assustar e sair voando. No meio desta corrida, Moncho sente falta de ar, Don Gregório rapidamente dá um banho de água fria no rio e logo o menino fica bem (Cena do filme “A língua das Mariposas”, 1999).

Neste momento, Don Gregório liberta-se das paredes da sala de aula, une os conteúdos de sala com a própria vida e o bosque converte-se na verdadeira escola. O professor, não entrega respostas prontas ou abstrações vazias, usa analogias concretas (como o dedo molhado no açucareiro) para conectar o detalhe invisível de um inseto à imensidão da natureza. Como defendem Cabral e Carola (2025, p.8) “Não se trata de dominar e manipular o mundo, mas de ser tocado por ele, ser sensível a ele, ser guiado, responder a ele”. O grande desafio do educador é convidar os seus alunos a enxergarem a realidade com os seus próprios olhos, de modo pleno e profundo. Essa prática constrói uma visão de mundo onde a criança aprende a observar, a respeitar a vida e a compreender a sua própria liberdade e autonomia, provando a importância de um professor que sente genuíno prazer pelo reencontro e pelas descobertas de cada novo dia.

4. O MUNDO COMO ESCOLA

A prática de Don Gregório ganha uma dimensão ainda mais profunda quando analisada sob a ótica da educação além dos muros institucionais. Para Carlos Rodrigues Brandão (2007, p.6)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, a sós, com os outros, em silêncio diante de um livro ou entre falas de alguém, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos momentos de nossas vidas com a educação. Estamos sempre às voltas com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para apensar, para esquecer, para ser ou para conviver, todos os dias envolvemos a vida de cada dia e mesmo de cada instante com alguma face da educação. Com um de seus rostos ou com várias faces: educação? Educações.

A educação, não é um monopólio da escola formal, entretanto, ela participa de um complexo e contínuo processo de comunicação, de produção e de partilha. Trazendo mudanças, transformações de hábitos e ao mesmo tempo

novas habilidades, de saberes e novos sentidos, significados, sensibilidades que podem acarretar a sociabilidade. Ela permeia todas as frações da vida em sociedade. O verdadeiro professor artesão compreende que o mundo é a escola, pois a arte de educar proporciona aulas não somente em sala fechada, mas em outros lugares, como no campo, na natureza, demonstrando uma forte relação afetiva entre professor e aluno. No filme, isso fica claro na cena em que a aula é transferida para o campo florido. O bosque deixa de ser um mero cenário recreativo e passa a ser o currículo vivo, onde a aprendizagem acontece e em contato direto com a realidade.

Ao ensinar sobre a “espiritrompa” das mariposas e a troca mútua entre o néctar e as sementes das flores, o professor não está apenas transmitindo conceitos de biologia. Ele está mobilizando o que o pensador Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) denomina de saberes orgânicos e confluência. O autor afirma que “No lugar onde nasci e fui criado, temos uma relação orgânica com todas as vidas. Todas as vidas são necessárias, não importantes (SANTOS, 2023, p. 13)”. A confluência é uma lógica de vida baseada na integração, no respeito mútuo e na fluidez com a natureza. Vem com a oposição ao pensamento colonial, extrativista e violento que estruturava a escola tradicional da época. Quando Don Gregório pede aos alunos que caminhem pelo campo com cuidado, sem incomodá-las, ele está ensinando, na prática, uma ética de respeito e coexistência orgânica com os seres vivos.

Entretanto, o filme retrata de forma dolorosa que, apesar dos esforços e da orientação libertária do professor, a realidade social pode ser muito diferente daquilo que é ensinado, desejado e idealizado na escola. Com a chegada da Guerra Civil Espanhola, o professor é aprisionado como os demais republicanos da vila onde morava e acaba sendo conduzido a um caminhão com os demais para um fim incerto. Desta forma, perante o pavor imposto pelo novo regime, o aluno Moncho sente-se obrigado a demonstrar que não gosta de seu professor. Ele acaba xingando o seu mestre devido ao momento que estava vivendo, insulta-o e manifesta-se com gritos agressivos, juntando-se aos demais que ali estavam presentes a atirar pedras.

No entanto, no auge do seu desespero, as últimas palavras que o menino grita contra o caminhão são: “tilonorrinco” e “espiritrompa”, palavras significativas e repletas de poesia que havia aprendido de forma tão, doce com o professor no bosque. Desse modo, ao utilizar essas palavras como o seu último grito de despedida, Moncho demonstra que as lições libertárias e as experiências orgânicas partilhadas acabaram por atingir o seu interior, provando que a verdadeira educação é inextinguível.

5. CONCLUSÃO

Ao finalizar este estudo, a qual a questão-problema buscava compreender de que modo a prática do “professor artesão” consegue desfazer o distanciamento entre a escola opressora e a realidade, torna-se evidente que a resposta reside na substituição da pedagogia burocrática pela pedagogia orgânica do diálogo, do respeito e da presença viva. A análise profunda da obra *A Língua das Mariposas* permitiu-nos constatar que a verdadeira aprendizagem não ocorre através da imposição do medo, mas sim através de uma mediação afetiva e intersubjetiva.

Desenvolvendo, a análise de situações significativas do filme, foi possível perceber que Don Gregório atuou não como um mero repassador de informações institucionais, mas como um grande professor artesão. Ele abandonou o pedestal inquestionável da autoridade adulta e assumiu, com os olhos de mestre para conseguir enxergar o terror e a fragilidade da criança. Ao transferir a escola para a floresta e respeitar o tempo do aluno, o professor permitiu que a metamorfose da borboleta pudesse finalmente acontecer. Ele ensinou que educar é, acima de tudo, ajudar o aluno a habitar o mundo de forma mais plena, confluyente e autônoma, capacitando-o para enxergar a realidade com os seus próprios olhos.

A trágica e inesquecível cena final comprova que o ofício do artesão, quando exercido com inteireza, nunca é em vão. Mesmo perante o avanço irrefreável do autoritarismo, da guerra e da barbárie que separou violentamente os corpos, o conhecimento orgânico não pôde ser apagado. O grito doloroso e ambíguo de espiritrompa ecoou na praça como a prova definitiva de que as sementes da liberdade intelectual e poética haviam criado raízes profundas na alma de Moncho.

Compreendendo as implicações e as possibilidades desta prática pedagógica, entende-se que o espaço escolar precisa ser urgentemente repensado como um lugar de encontro. Portanto, que a educação artesanal demonstrada na obra não é apenas um belo ideal cinematográfico, mas sim uma urgência ética e política permanente para os dias de hoje. É necessário que haja um diálogo constante para formar consciências sensíveis, garantindo que o mundo seja permanentemente lido, compreendido e respeitado como a nossa maior sala de aula, onde a vida e o currículo finalmente se encontram e se abraçam.

Tendo em vista disso, se expande o entendimento que o ofício do professor artesão vai além da dimensão da técnica da docência e se instituindo uma conduta ética diante dos seres humanos. Ao enxergar a criança e os jovens como seres que possuem saberes, vivências, experiências e potencialidades, o docente afasta o as práticas tradicionais, evitando que os alunos somente sejam receptores de conteúdo. Nessa perspectiva, o trabalho de Don Gregório ressalta a importância de um ensinar a partir da construção de vínculos, despertando sensibilidades

e oportunizando encontros bem significativos entre o aluno enquanto sujeito de experiências e o mundo onde que está inserido. Portanto, observa-se que a instituição escolar deixa de ser um ambiente de transmissão de conhecimentos mecânicos para se tornar um lugar que permite as experiências sejam compartilhadas, em que a escuta, o diálogo, as reflexões, os questionamentos e as curiosidades entram em ação como um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a prática pedagógica do professor artesão evidencia que o conhecimento só passa a fazer sentido no momento consegue ser trabalhado a partir da relação entre a vida, a natureza, a cultura, as vivências e as experiências de cada um dos discentes, assim, contribuindo a formação de sujeitos que sejam capazes de agir com responsabilidade, se sentir pertencentes da sociedade e de pensar criticamente.

Por fim, o filme salienta que o ato de educar é uma maneira trazer esperança para o mundo, mesmo nos ambientes que há muita violência, intolerância e pela liberdade inexistente. Analisa-se que as vivências que são vividas por Moncho junto com Don Gregório comprovam que a verdadeira educação ainda continua viva na memória, nas atitudes, nos diálogos, na escuta, nos gestos, nas palavras e nas maneiras de entender o mundo, persistindo aos desafios, às dificuldades que aparecem no meio do caminho, ao tempo, circunstâncias históricas e da vida. Nesse ponto de vista, esse educador artesão deixará como maior princípio e legado não só conteúdos, mas também, a capacidade de desenvolver em cada aluno um olhar sensível, comprometido e investigativo com as diferenças, o respeito, e acima de tudo, com a dignidade da vida. Então, conclui-se, enxergar e pensar o mundo como sendo uma escola, significa considerar que cada experiência é capaz de se tornar e se transformar em aprendizagem e que o docente, ao tomar a decisão de assumir uma presença humanizada, amorosa, generosa e ética, colabora para formar cidadãos honestos, que constroem em seu dia a dia vínculos mais respeitosos, solidários e conscientes. E é nesse contexto que o trabalho do professor artesão demonstra que a educação é um caminho contínuo de emancipação, transformação e de humanização.

REFERÊNCIAS

- A LINGUA das mariposas.** Direção: José Luis Cuerda. Produzido por Fernando Bovaira. Espanha, 97 min. Som, cor. 1999
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CABRAL, Gladir da S.; CAROLA, Carlos Renato. O mestre artesão da arte do ensinar e aprender. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 23, n. 41, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10213>. Acesso em: 16 mai. 2026.

GERIBELLO, Wagner José. “A Língua das Mariposas”: Narrativa cinematográfica e educação - interpretações e reflexões. Resgate: **Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 58–67, 2012.

LARROSA, Jorge. Do espírito artesão. *In*: LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 150-177.

LARROSA, Jorge. Maneiras de dar Aula. *In*: LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 221-269.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, 532p.

RIVAS, M. La lengua de las mariposas. *In*: RIVAS, M. **Qué me quieres, amor?** Madrid: Suma de Letras, 2000.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

TONUCCI, Francesco. **Con ojos de maestro**. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1999.

CONHECIMENTO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: DECOLONIALIDADE E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL¹

Leticia Silveira da Rosa²

Rita de Cássia da Rosa da Silva dos Santos³

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo apresenta uma reflexão teórica sobre as relações entre conhecimento, currículo e formação continuada docente, considerando os desafios epistemológicos decorrentes da permanência da colonialidade do saber e da presença crescente da Inteligência Artificial (IA) na educação, bem como as possibilidades de enfrentamento abertas pela decolonialidade. A discussão articula o currículo e a formação docente como campos fundamentais para compreender os processos de produção, seleção e circulação do conhecimento na escola.

Partimos do entendimento de que tanto a formação de professores quanto o currículo não são campos neutros ou meramente técnicos. Ao contrário, ambos expressam disputas teóricas, políticas, culturais e epistemológicas. Nesse sentido, refletir sobre formação continuada e currículo implica problematizar os modos pelos quais a escola organiza os saberes, forma sujeitos e responde aos desafios históricos e contemporâneos da sociedade. Diante disso, uma questão orienta nossa reflexão: quem define o que merece ser reconhecido como

1 O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

2 Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Graduada em Educação Física Licenciatura Plena (UNESC) e em Pedagogia (FCE). Especialista em Dança Escolar (Fafipa de Paranavai), Gestão Escolar, Orientação e Supervisão (FESL). E-mail: leticiasilveira_7@hotmail.com.

3 Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Graduada em Pedagogia (UNESC), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNESC), Docência na Educação Infantil (UFSC), Gestão Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional (FUCAP). E-mail: ritadecassia.professorasc@gmail.com.

conhecimento na escola e que implicações essa escolha produz para o currículo, para a formação continuada docente e para os sujeitos que vivem a escola?

Parte-se do pressuposto de que as escolhas curriculares, os processos de formação docente e os sistemas de inteligência artificial são atravessados por relações de poder e por critérios de legitimação do conhecimento, podendo reproduzir hierarquias, ausências e silenciamentos historicamente construídos.

Assim, este estudo busca refletir sobre as relações entre conhecimento, currículo e formação continuada docente, tomando como referência os debates sobre pesquisa em educação, colonialidade do saber, decolonialidade e inteligência artificial na educação.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica. A análise toma como referências as contribuições de Bernadete Angelina Gatti (2012), que nos ajuda a pensar a construção metodológica da pesquisa em educação; de Francisco Imbernón (2011), com suas discussões sobre formação docente e profissional; de Eliacir Neves França e Zuleika Aparecida Claro Piassa (2022), ao abordarem a decolonialidade no currículo; e de Rodrigo Esteves de Lima-Lopes (2025) e Eucídio Pimenta Arruda (2024), que contribuem para uma análise crítica da presença da inteligência artificial na educação.

A partir dessas referências, defendemos que o currículo e a formação continuada docente são espaços decisivos na produção, na seleção e na legitimação do conhecimento escolar. Tanto a colonialidade do saber quanto a presença da inteligência artificial revelam que esses processos não são neutros, pois envolvem relações de poder, critérios de validação, silenciamentos e disputas sobre quem pode ser reconhecido como produtor de conhecimento.

O capítulo organiza-se em três movimentos. Inicialmente, discutimos a produção do conhecimento no campo educacional e sua relação com o currículo e a formação continuada docente. Em seguida, abordamos a colonialidade do saber e a possibilidade de um currículo outro. Por fim, analisamos os desafios epistemológicos provocados pela presença da inteligência artificial na educação, considerando suas implicações para o trabalho docente e para a formação continuada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conhecimento e pesquisa em educação

Para aprofundar essa reflexão, recorreremos às contribuições de Gatti (2012), que compreende a pesquisa em educação como um campo marcado

por escolhas teóricas, metodológicas e de valores. Nessa perspectiva, produzir conhecimento nesse campo exige clareza conceitual, rigor metodológico e atenção às condições concretas em que os processos educativos se realizam.

A pesquisadora destaca a complexidade da educação como campo de conhecimento, constituído por diferentes abordagens, tensões conceituais e demandas sociais, políticas e acadêmicas. No contexto contemporâneo, os estudos educacionais são submetidos a exigências crescentes de qualidade e excelência, ao mesmo tempo em que respondem a imperativos científicos, profissionais, políticos, administrativos e econômicos, muitas vezes contraditórios (Gatti, 2012).

Essa compreensão evidencia que pesquisar em educação não significa apenas escolher um tema ou aplicar uma metodologia, mas interrogar a realidade escolar em suas contradições, considerando as políticas que chegam à escola, as condições de trabalho docente, os sentidos atribuídos ao currículo e as possibilidades de formação humana construídas ou limitadas no cotidiano educativo.

Gatti (2012, p. 14) observa que “temos adesões a um certo ‘modismo’ nas expressões e pouca preocupação com os significados dentro de um contexto teórico coerente”. Essa observação é especialmente relevante quando se pretende discutir categorias como conhecimento, currículo e formação docente, uma vez que tais conceitos podem assumir diferentes significados conforme a perspectiva teórica adotada. Por isso, neste estudo, não tratamos currículo e formação continuada como termos prontos, cujo significado já estivesse dado. Buscamos compreendê-los a partir das relações históricas, políticas e sociais que os constituem, reconhecendo que ambos carregam diferentes modos de pensar a escola, a docência e a sociedade.

Ao discutirmos o currículo escolar, torna-se necessário esclarecer de que currículo estamos falando. Ele pode ser compreendido como um documento oficial, organizado por conteúdos, competências, habilidades e orientações normativas. Embora essa dimensão seja importante, não contempla toda a sua complexidade. As escolhas realizadas pela escola, as mediações dos professores, os saberes que ganham centralidade e aqueles que permanecem silenciados também participam de sua construção. Por isso, reduzir o currículo a um documento significa desconsiderar as disputas de conhecimento que atravessam tanto sua elaboração quanto sua vivência no cotidiano escolar.

Do mesmo modo, ao discutir formação continuada docente, é preciso ultrapassar a ideia de capacitação técnica, treinamento pontual ou simples repasse de orientações aos professores. Quando compreendida apenas dessa forma, a formação tende a colocar o professor no lugar de executor de propostas

produzidas por outros, e não como sujeito que interpreta, questiona e produz conhecimento a partir de sua prática.

Em outra direção, a formação continuada precisa ser pensada como parte do desenvolvimento profissional docente, articulada às condições concretas de trabalho, às demandas da escola e às possibilidades de transformação da prática pedagógica. Imbernón (2011) contribui para essa compreensão ao afirmar que a formação não se limita ao domínio de disciplinas ou às características individuais do professor, mas envolve também a luta por melhores condições sociais e profissionais, bem como a construção de novos modelos relacionais nas práticas formativas e nas relações de trabalho. Dessa forma, a formação continuada deixa de ser vista como um momento externo à escola e passa a ser compreendida como parte da própria vida profissional docente, um espaço em que os professores podem estudar, discutir os problemas reais da escola e construir coletivamente novas formas de compreender sua prática.

Essa forma de compreender a formação continuada aproxima-se da relação entre teoria e prática discutida por Gatti (2012), para quem o conhecimento em educação não nasce distante da escola ou da experiência dos sujeitos que nela atuam. Ao abordar a concepção praxiológica da pesquisa educacional, a autora destaca que “pode-se dizer que conhecimento em educação nasce da e com a prática e deve aí retornar, mas terá consistência e impactos, desde que se faça uma construção axiológica” (Lenoir, 2000, p. 188 apud Gatti, 2012, p. 24).

Essa afirmação ajuda a compreender que a educação não pode ser pensada distante da realidade das escolas. É no cotidiano escolar, nas relações entre professores e estudantes, nas escolhas curriculares, nas dificuldades, nas experiências e nos desafios da prática pedagógica que muitos problemas de pesquisa se anunciam. No entanto, a prática, sozinha, não basta. Para que ela se transforme em conhecimento, precisa ser interrogada, analisada e colocada em diálogo com a teoria.

Ao mencionar a necessidade de uma construção axiológica, Gatti (2012) também nos lembra que pesquisar em educação envolve valores, escolhas e finalidades. Isso significa que toda investigação educacional parte, ainda que nem sempre de forma explícita, de uma concepção sobre o que se considera justo, necessário e formativo no processo educativo. Por isso, refletir sobre formação continuada docente e currículo escolar exige perguntar não apenas o que se faz na escola, mas por que se faz, para quem se faz e com quais finalidades.

Nessa perspectiva, a pesquisa em educação se aproxima diretamente das questões epistemológicas, pois permite problematizar como certos saberes passam a ser reconhecidos como válidos e se tornam referência para orientar a prática escolar.

Essa reflexão permite aproximar os dois eixos centrais deste estudo: a formação continuada docente e o currículo escolar. No caso da formação continuada docente, significa reconhecer que os processos formativos precisam partir da realidade vivida pelos professores, considerando suas experiências, suas dúvidas, suas condições de trabalho e os desafios que enfrentam na escola. Entretanto, essa formação não pode se limitar à troca de experiências. Para que contribua efetivamente com o desenvolvimento profissional docente, precisa criar espaços de estudo, reflexão e problematização, nos quais os professores possam compreender melhor sua prática e ressignificá-la.

No campo do currículo, essa relação entre teoria e prática também é fundamental. Afinal, o currículo ganha forma na escola, nas mediações feitas pelos professores, nas escolhas pedagógicas, nas condições concretas de ensino e nas experiências dos estudantes. Assim, pensar o currículo exige olhar tanto para seus fundamentos e intenções quanto para o modo como ele é vivido e reconstruído no cotidiano escolar.

Ao valorizar os estudos do cotidiano escolar, Gatti (2012) também contribui para compreender que a escola não é um espaço homogêneo ou repetitivo. O cotidiano revela conflitos, alternativas trilhadas, simbologias criadas, linguagens e conflitos de lógicas que atravessam as relações entre professores, estudantes, conhecimentos e contextos. Essa perspectiva permite reconhecer que tanto o currículo quanto a formação docente se concretizam em práticas situadas, marcadas pelas condições reais da escola e pela ação dos sujeitos que a constroem diariamente.

Com essas contribuições, compreendemos que pesquisar formação continuada docente e currículo escolar envolve mais do que descrever políticas, documentos ou práticas. É preciso perguntar que conhecimentos sustentam essas políticas, que sentidos chegam à escola e como professores e estudantes os interpretam, negociam e ressignificam no cotidiano. É nesse ponto que a discussão de Gatti se aproxima do debate sobre a colonialidade do saber. Se o conhecimento produzido no campo educacional não é neutro, também não são neutras as escolhas curriculares e formativas que definem o que deve ser ensinado, aprendido e valorizado na escola. Essa compreensão abre caminho para problematizar quais saberes foram historicamente legitimados como centrais no currículo e quais permaneceram silenciados ou secundarizados.

2.2 Currículo e colonialidade do saber

Ao tratar do currículo escolar, França e Piassa (2022) ajudam a aprofundar a discussão sobre os conhecimentos que a escola seleciona, organiza e legitima. As autoras nos convidam a olhar para o currículo não apenas como

um documento orientador, mas como uma construção marcada por escolhas políticas e epistemológicas. Para elas, “uma discussão acerca do currículo escolar implica, a nosso ver, demarcar teórica e politicamente a perspectiva que assumimos” (França; Piassa, 2022, p. 253).

Assumir essa perspectiva significa compreender que discutir currículo não é apenas definir conteúdos a serem ensinados. É também perguntar que concepção de conhecimento orienta essas escolhas, quais sujeitos são reconhecidos nesse movimento e quais histórias, culturas e experiências continuam ocupando um lugar secundário na escola. Nesse percurso, o currículo revela escolhas sobre o tipo de escola que se deseja construir, sobre a sociedade que se pretende formar e sobre os sujeitos que terão lugar nessa formação.

França e Piassa (2022, p. 254) apontam que “o discurso eurocêntrico se faz hegemônico no currículo oficial ainda hoje”. Embora o Brasil tenha conquistado sua independência política, muitas formas de pensar, ensinar e organizar o conhecimento ainda permanecem marcadas por referenciais europeus, frequentemente apresentados como universais no currículo escolar.

Para compreender essa permanência da lógica colonial, França e Piassa (2022), apoiadas nas contribuições de Quijano e Mignolo, mobilizam as categorias colonialidade do poder e colonialidade do saber. A colonialidade do poder, formulada por Quijano, refere-se à permanência de formas de dominação que seguem organizando as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. No campo educacional, essa permanência aparece em políticas públicas, currículos oficiais e práticas escolares que ainda se orientam por modelos de conhecimento, de sujeito e de sociedade marcados pela lógica eurocêntrica.

Com base nas contribuições de Mignolo, França e Piassa (2022) discutem a colonialidade do saber para mostrar que a dominação colonial também se manifesta na maneira como os conhecimentos são produzidos, selecionados e legitimados. No currículo escolar, ela aparece quando determinados saberes são reconhecidos como universais, científicos e necessários, enquanto outros modos de conhecer são tratados como locais, secundários ou pouco relevantes para a formação dos estudantes. Assim, o problema não está apenas na ausência de alguns conteúdos, mas na lógica que define quais conhecimentos recebem maior valor e quais sujeitos são reconhecidos como produtores de saber.

Não se trata de negar o valor dos conhecimentos produzidos pela tradição europeia, mas de problematizar sua centralidade quase exclusiva no currículo. Quando esses saberes ocupam sempre o lugar principal, outros conhecimentos acabam sendo invisibilizados ou tratados como secundários. Conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros, latino-americanos e populares, por exemplo, muitas vezes aparecem de forma pontual, complementar ou fragmentada, sem

receber o mesmo reconhecimento dado aos saberes historicamente legitimados pela escola.

Diante desse cenário, França e Piassa (2022) propõem pensar um “currículo outro”:

Pela via da ressignificação de perspectivas no campo epistemológico da educação é que defendemos ser possível que os silenciados se façam produtores de conhecimento na medida em que, de posse do saber escolar, ganham voz a partir do seu lugar de fala, já não mais do colonizador. [...] Assim, denominamos o convocar a pensar em uma nova forma de sistematização da formação escolar, considerando uma matriz epistemológica decolonial de currículo outro, em que os subalternizados do processo colonizador podem dar o seu nome e se reconhecer nele. (França; Piassa, 2022, p. 261)

A ideia de currículo outro não significa simplesmente substituir um conjunto de conteúdos por outro, nem inverter a posição entre conhecimentos europeus e conhecimentos historicamente silenciados. Trata-se de abrir espaço para questionar as hierarquias que organizaram o currículo escolar, reconhecendo que povos indígenas, africanos, afro-brasileiros, latino-americanos, comunidades populares e outros grupos subalternizados também produzem conhecimentos, memórias, experiências e formas legítimas de interpretar o mundo.

Pensar um currículo outro, portanto, exige reconhecer que a escola pode abrir espaço para outras histórias, culturas e formas de conhecimento, sem tratar esses saberes apenas como complementos ou temas pontuais. Exige também perceber os silenciamentos presentes no currículo oficial e criar condições para que outros sujeitos sejam reconhecidos como produtores de conhecimento. Nesse sentido, o currículo deixa de ser visto apenas como uma seleção de conteúdos e passa a ser compreendido como um campo de disputa, mas também como possibilidade de resistência, reconhecimento e reconstrução dos sentidos atribuídos ao conhecimento escolar.

A discussão sobre currículo outro também passa pela formação continuada docente. Afinal, para que os professores possam problematizar os saberes que chegam à escola, é preciso que tenham espaços de estudo e reflexão sobre aquilo que ensinam, sobre os conhecimentos que foram historicamente valorizados e sobre aqueles que permaneceram silenciados no currículo escolar.

A reflexão sobre colonialidade do saber não se encerra no currículo. Ela também nos ajuda a olhar para outros desafios que atravessam a educação hoje, entre eles a presença da inteligência artificial. Antes de pensá-la apenas como recurso ou ferramenta, é necessário perguntar que relações ela estabelece com o conhecimento, com o trabalho docente e com os sentidos atribuídos à formação escolar.

2.3 Inteligência artificial, formação continuada docente e novos desafios epistemológicos

Depois de problematizar os saberes que ocupam lugar central no currículo, a presença crescente da inteligência artificial na educação nos leva a ampliar a pergunta sobre a produção e a circulação do conhecimento. Além de refletirmos sobre o que deve ser ensinado, torna-se necessário perguntar como as informações são produzidas pelas ferramentas digitais, quais fontes sustentam suas respostas e quem se responsabiliza pelo conhecimento que circula por meio delas.

Lima-Lopes (2025) mostra que os modelos de linguagem não funcionam como inteligências autônomas. Suas respostas resultam do processamento de grandes conjuntos de dados, de modelos estatísticos e de intervenções humanas realizadas durante o treinamento. Esses dados não representam a realidade em sua totalidade, pois são constituídos por escolhas sobre o que incluir, organizar e valorizar. Por isso, os conteúdos gerados carregam marcas dos materiais utilizados e das decisões tomadas por quem desenvolve esses sistemas.

Aqui se coloca um problema importante para a educação: a validação do conhecimento. A segurança e a fluidez com que uma ferramenta apresenta determinada resposta podem transmitir uma aparência de verdade. Contudo, um texto coerente não é necessariamente preciso. Como adverte Arruda (2024, p. 3), “inúmeros equívocos podem ser apresentados como respostas verdadeiras por tais tecnologias”. Como as fontes nem sempre são informadas, torna-se difícil identificar a origem do conteúdo e as perspectivas que foram privilegiadas. O uso da IA na educação exige, portanto, a comparação com outras fontes e uma postura atenta diante de seus limites.

A autoria também ganha novos contornos. Ao gerar textos aparentemente inéditos, a ferramenta pode ocultar as inúmeras produções humanas que compõem suas bases de dados. Surge então uma questão importante para a escola: quem é o autor de um texto elaborado com o auxílio da inteligência artificial? A resposta não se limita à identificação de cópia ou plágio. Envolve reconhecer as fontes, compreender o conteúdo e assumir responsabilidade pelo que se escreve. Como destaca Lima-Lopes (2025, p. 59), “a criatividade é uma habilidade intrinsecamente humana”. A ferramenta pode auxiliar na organização ou na revisão de um texto, mas não substitui o posicionamento e a responsabilidade de quem o apresenta.

As reflexões de Lima-Lopes (2025) também permitem aproximar o debate sobre inteligência artificial das questões decoloniais discutidas anteriormente. Se os dados utilizados no treinamento dessas ferramentas resultam de escolhas humanas, eles não representam a realidade de maneira completa ou neutra.

Alguns conhecimentos, linguagens e experiências podem aparecer com maior frequência, enquanto outros permanecem pouco representados ou invisibilizados. Sobre essa questão, o autor afirma:

Como todas as atividades humanas, dados são o resultado de operações limitadas e exibem uma perspectiva social e política intrínseca. Há uma escolha relacionada ao que olhar e como olhar; na forma como organizamos, disponibilizamos e interpretamos. Ao aceitar-se tal subjetividade, aceita-se que a interpretação não se inicia após a coleta e organização dos dados, ela está presente desde o planejamento da pesquisa (Lima-Lopes, 2025, p. 45-46).

As respostas produzidas pela inteligência artificial carregam, portanto, as marcas das escolhas realizadas na composição e na organização de suas bases de dados. A tecnologia não cria as hierarquias entre os conhecimentos, mas pode reforçá-las ao apresentar determinados padrões de pensamento e linguagem como se fossem universais. Nesse sentido, a colonialidade do saber também pode se manifestar nos ambientes digitais, pela repetição de perspectivas dominantes e pela padronização das formas de produzir e comunicar o conhecimento. Essa aproximação não aparece de forma direta em Lima-Lopes (2025), mas é construída neste capítulo a partir do diálogo entre suas reflexões sobre dados e inteligência artificial e as contribuições de França e Piassa (2022) sobre colonialidade do saber.

Podemos imaginar, por exemplo, uma situação em que um professor solicite à inteligência artificial a elaboração de um material sobre a história e a cultura de determinado povo. A resposta pode apresentar linguagem adequada e informações aparentemente organizadas, mas deixar de fora informações relevantes sobre o grupo estudado. Sem a mediação docente, esse material pode chegar aos estudantes como se fosse uma versão completa e neutra da realidade. Com uma leitura crítica, entretanto, pode se transformar em oportunidade para comparar fontes, perceber ausências e discutir por que algumas narrativas ocupam mais espaço do que outras.

Diante disso, a mediação docente torna-se ainda mais importante. Lima-Lopes (2025) alerta que, quando os modelos de linguagem assumem a seleção de conteúdos, a produção de materiais e o fornecimento de respostas aos estudantes, parte da curadoria realizada pelo professor é transferida para sistemas cujos critérios nem sempre são transparentes. O docente corre o risco de ser colocado no lugar de aplicador de conteúdos elaborados por outros, deixando de atuar como sujeito que seleciona, interpreta e problematiza o conhecimento.

Arruda (2024), por sua vez, situa essa discussão no contexto das transformações do trabalho docente. A inteligência artificial generativa pode apoiar a elaboração de materiais, a organização de dados, a identificação de

dificuldades de aprendizagem e a produção de recursos de acessibilidade. Ao mesmo tempo, o autor discute as tensões provocadas pela automatização de determinadas atividades, pela possibilidade de substituição de parte do trabalho humano e pelo risco de precarização da docência.

A presença da IA não elimina a importância do professor. Ao contrário, exige uma atuação capaz de interpretar as informações produzidas pelas ferramentas e transformá-las em decisões pedagógicas relacionadas às necessidades reais dos estudantes. A máquina pode organizar dados e oferecer respostas rápidas, mas não conhece a trajetória da turma nem substitui os vínculos construídos no processo educativo. Cabe ao professor também orientar os estudantes para que comparem fontes, identifiquem ausências e preconceitos e assumam responsabilidade por suas produções.

Esse debate alcança igualmente a formação continuada docente. À luz das contribuições de Imbernón (2011), a formação não pode se limitar ao ensino técnico de plataformas ou ferramentas, pois precisa oferecer aos professores condições para interpretar criticamente as situações complexas que atravessam a escola. Como afirma o autor, “a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa [...]” (Imbernón, 2011, p. 42). No caso da inteligência artificial, isso significa criar espaços formativos em que os docentes possam discutir não apenas o funcionamento das ferramentas e dos recursos tecnológicos disponíveis, mas também questões relacionadas à autoria, à validação das informações, à privacidade e às mudanças no trabalho pedagógico.

Assim, a questão não é apenas decidir se a inteligência artificial deve ou não ser utilizada na escola. É preciso compreender sob quais critérios, com quais finalidades e a serviço de que projeto formativo ela será incorporada. Tanto a adesão imediata quanto a simples proibição podem limitar esse debate. O caminho passa por uma apropriação crítica, na qual a tecnologia permaneça como apoio e não substitua a autoria dos estudantes, a mediação dos professores e o compromisso da escola com uma formação humana, ética e socialmente situada.

Em síntese, currículo, formação docente e inteligência artificial não podem ser compreendidos como dimensões neutras ou exclusivamente técnicas. Nos três campos, estão presentes escolhas relacionadas aos conhecimentos legitimados, aos sujeitos reconhecidos como produtores de saber e às finalidades atribuídas à educação. A mediação crítica do professor e a construção de processos formativos coletivos tornam-se, nesse contexto, condições fundamentais para enfrentar tanto as permanências da colonialidade quanto os desafios trazidos pelas tecnologias digitais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão realizada sustenta o pressuposto de que as escolhas curriculares, os processos de formação docente e os sistemas de inteligência artificial são atravessados por relações de poder e por critérios de legitimação do conhecimento. Ao longo deste capítulo, buscamos refletir sobre essas relações a partir de uma questão que acompanhou todo o percurso: quem define o que merece ser reconhecido como conhecimento na escola? As discussões realizadas permitem compreender que essa definição não acontece de forma neutra.

A perspectiva decolonial contribuiu para perceber que determinados conhecimentos foram apresentados como universais, enquanto outros permaneceram silenciados ou tratados como secundários. Por isso, pensar um currículo outro não significa apenas acrescentar novos conteúdos aos documentos escolares, mas questionar as hierarquias que sustentam as escolhas curriculares e reconhecer que diferentes povos, culturas, comunidades e experiências também produzem saberes.

A presença da inteligência artificial acrescenta novas questões a esse debate. As informações produzidas por essas ferramentas resultam de dados, critérios e escolhas humanas que nem sempre são visíveis aos usuários. A rapidez e a coerência das respostas podem transmitir uma aparência de neutralidade, embora determinadas perspectivas estejam mais representadas do que outras. Nesse contexto, verificar fontes, identificar ausências e assumir responsabilidade pelo que se produz tornam-se atitudes indispensáveis nos processos educativos.

Essa discussão também recoloca a importância da formação continuada docente. Mais do que ensinar o uso técnico de ferramentas, os processos formativos precisam favorecer estudo, diálogo e construção coletiva de critérios para lidar com as transformações que atravessam a educação. Fortalecer a atuação docente significa reconhecer o professor como sujeito que interpreta o currículo, relaciona o conhecimento às experiências dos estudantes e toma decisões fundamentadas diante das condições concretas da escola.

Assim, questionar as heranças coloniais presentes no currículo e problematizar as novas formas de produção e circulação do conhecimento mediadas por tecnologias digitais fazem parte de uma mesma preocupação: garantir que a escola continue sendo um espaço de pluralidade, de autoria docente e de formação humana. Não se trata de rejeitar as tecnologias, nem de aceitá-las sem questionamento, mas de perguntar que sentidos elas assumem na educação, a serviço de quais interesses são utilizadas e que projeto formativo ajudam a construir.

Talvez o maior desafio da educação contemporânea não seja acompanhar todas as mudanças tecnológicas, mas preservar a capacidade de perguntar quem

produz o conhecimento, a quem ele serve, quais vozes permanecem ausentes e que possibilidades de humanidade ele ajuda a construir. Este capítulo não pretende encerrar essa discussão, mas reafirmar sua urgência. Seguimos, portanto, na defesa de uma educação mais justa, plural e comprometida com os sujeitos que a constroem cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e48078, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469848078>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/48078>. Acesso em: 13 jul. 2026.

FRANÇA, E. N.; PIASSA, Z. A. C. Um currículo decolonial ou a decolonialidade no currículo: uma análise preliminar. In: CARVALHO, A. B. (org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 253-272. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p253-272>.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 13 jul. 2026.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).

LIMA-LOPES, R. E. de. Por uma revisão crítica do uso de inteligência artificial na educação. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 39-65, 2025. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v11i27.22719>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/22719>. Acesso em: 23 jun. 2026.

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: DA LINGUAGEM GERENCIAL À GOVERNANÇA DIGITAL

Anderson Michels¹

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o neoliberalismo consolidou-se como uma racionalidade que extrapola a esfera econômica e influencia diferentes dimensões da vida social, política e cultural. No campo educacional, essa racionalidade tem orientado reformas institucionais, redefinido políticas públicas e introduzido mecanismos de gestão inspirados na lógica empresarial, alterando a organização das instituições escolares e a própria concepção de educação. Conforme argumenta Laval (2019), o neoliberalismo constitui uma norma social que reorganiza as instituições segundo os princípios da concorrência, da eficiência e do desempenho, subordinando progressivamente os valores sociais e culturais à lógica do mercado.

No Brasil, esse processo intensificou-se a partir da década de 1990, quando reformas educacionais passaram a incorporar diretrizes formuladas por organismos multilaterais, fundações empresariais e diferentes agentes privados. A educação passou a ser concebida como instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico, fortalecendo políticas de gestão por resultados, avaliações em larga escala, padronização curricular e responsabilização institucional. Como consequência, conceitos como competências, habilidades, eficiência, produtividade, inovação e empreendedorismo passaram a integrar o vocabulário das políticas educacionais e das práticas escolares, evidenciando a

1 Mestre em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC (2026), tendo como linha de pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos, sendo o objeto de estudo: QUANDO OS MEIOS SE TORNAM OS FINS: A BUROCRATIZAÇÃO NEOLIBERAL E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL. Pós graduação *Latu Sensu* em Gestão Ambiental pela Faculdade de Capivari - FUCAP (2006), Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC (2003). Professor efetivo do quadro do magistério público estadual de Santa Catarina desde fevereiro 2007. E-mail: 367757@profe.sed.sc.gov.br.

crescente influência da racionalidade gerencial na organização da escola pública.

Esse cenário suscita importantes questionamentos acerca das transformações promovidas pelas políticas educacionais contemporâneas. Embora as reformas sejam frequentemente justificadas pelo discurso da modernização e da melhoria da qualidade do ensino, observa-se a incorporação de princípios mercadológicos que podem redefinir a função social da educação e modificar as relações estabelecidas no interior da escola. Nesse sentido, o presente estudo é orientado pela seguinte questão de pesquisa: de que maneira as políticas neoliberais influenciam as reformas educacionais brasileiras e contribuem para a incorporação da linguagem gerencial na organização da escola pública?

Parte-se da hipótese de que a racionalidade neoliberal, ao introduzir princípios como eficiência, produtividade, competitividade, desempenho e responsabilização na formulação das políticas educacionais, promove uma reconfiguração da escola pública, deslocando a centralidade da formação humana e crítica para uma lógica orientada por resultados, indicadores de desempenho e demandas do mercado. Consequentemente, a difusão da linguagem gerencial não representa apenas uma mudança terminológica, mas expressa transformações mais amplas nas finalidades da educação, na gestão escolar e no trabalho docente.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a influência das políticas neoliberais na educação brasileira, discutindo como as reformas educacionais têm contribuído para a difusão da linguagem gerencial e para a redefinição da função social da escola pública.

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza teórico-analítica. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas que discutem as relações entre neoliberalismo, políticas educacionais e reformas da educação, tendo como principal referência a obra *A Escola Não é uma Empresa*, de Christian Laval (2019), articulada às contribuições de autores como Saviani (1997), Freire (1985), Frigotto e Ciavatta (2003), Libâneo e Freitas (2018), Leher (1998), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), entre outros. Complementarmente, a pesquisa documental compreende a análise de documentos oficiais e diretrizes que orientam as políticas educacionais brasileiras, possibilitando identificar a incorporação de princípios gerencialistas e de racionalidades de mercado na organização da educação pública. A interpretação do material fundamenta-se na análise crítica do referencial teórico, buscando compreender como a racionalidade neoliberal influencia as reformas educacionais e a disseminação da linguagem empresarial no campo educacional.

2 A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A consolidação das políticas neoliberais nas últimas décadas tem produzido profundas transformações na organização dos sistemas educacionais em diferentes países. Independentemente do estágio de desenvolvimento econômico, as reformas educacionais passaram a incorporar princípios associados à racionalidade de mercado, redefinindo o papel do Estado, os objetivos da educação pública e as formas de gestão das instituições escolares. Conforme destaca Torres Arizmendi (2009), o neoliberalismo fundamenta-se em concepções gerenciais orientadas pelos princípios da eficiência, da competitividade e da produtividade, originalmente desenvolvidos para o setor empresarial e posteriormente transferidos para a administração dos serviços públicos, entre eles a educação.

No Brasil, esse movimento intensificou-se a partir da década de 1990, período marcado pela implementação de reformas estruturais alinhadas às recomendações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), Deitos (2010) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as políticas educacionais desse período passaram a refletir os interesses econômicos e políticos do processo de reestruturação produtiva, incorporando mecanismos de avaliação, descentralização administrativa, responsabilização institucional e gestão por resultados.

Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico e para a formação do capital humano, deslocando parte de sua função histórica de formação crítica e emancipatória. Em lugar da defesa da educação como direito social, fortaleceu-se uma perspectiva que privilegia a preparação dos indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho, subordinando os processos formativos aos critérios de eficiência, desempenho e competitividade.

Essa reconfiguração também se expressa na ampliação das desigualdades educacionais. Conforme argumenta Leher (1998), as reformas implementadas nos países periféricos estiveram articuladas às novas formas de divisão internacional do trabalho, direcionando a educação pública para uma formação mínima destinada às camadas populares, enquanto os segmentos socialmente privilegiados mantiveram acesso a processos educativos mais amplos e voltados à produção do conhecimento.

Na mesma direção, Laval (2019) sustenta que a racionalidade neoliberal fortalece mecanismos de diferenciação entre as instituições escolares ao estimular a concorrência, a avaliação permanente e a livre escolha das escolas. Embora

essas políticas sejam frequentemente justificadas pelo discurso da melhoria da qualidade da educação, seus efeitos tendem a aprofundar processos de segregação escolar, ampliando as desigualdades de acesso, permanência e aprendizagem. A lógica concorrencial transforma estudantes, famílias e instituições em agentes de um mercado educacional, no qual os resultados passam a orientar a distribuição de oportunidades e recursos.

Sob essa perspectiva, a política da livre escolha escolar não apenas reproduz desigualdades sociais preexistentes, mas também contribui para sua intensificação ao estabelecer relações competitivas entre escolas e estudantes. Como afirma Laval (2019), esse modelo organiza a dinâmica social entre vencedores e perdedores, reforçando processos de exclusão e naturalizando diferenças produzidas pelas próprias condições socioeconômicas.

Paralelamente, observa-se o fortalecimento da participação do setor privado na formulação e implementação das políticas educacionais. A ampliação de parcerias público-privadas, o financiamento de programas educacionais por fundações empresariais e a crescente influência de organizações vinculadas ao mercado evidenciam o avanço da mercantilização da educação. Nessa lógica, a escola pública deixa de ser compreendida prioritariamente como espaço de formação humana e passa a ser administrada segundo parâmetros de produtividade, desempenho e eficiência, aproximando-se dos modelos de gestão empresarial.

Embora Christian Laval (2019) tenha demonstrado que a racionalidade neoliberal introduziu na educação princípios como eficiência, competitividade e gestão por resultados, estudos mais recentes indicam que esse processo assumiu novas configurações com a expansão das tecnologias digitais e das plataformas educacionais. A plataformação da educação amplia os mecanismos de gestão, monitoramento e produção de dados, reorganizando as práticas pedagógicas e administrativas segundo modelos algorítmicos de governança (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2022). Nesse contexto, a lógica gerencial deixa de se manifestar apenas por meio das reformas curriculares e dos sistemas de avaliação, passando a estruturar também os processos de ensino, aprendizagem e trabalho docente mediados por plataformas digitais.

A crescente participação de empresas de tecnologia na oferta de plataformas e serviços educacionais evidencia uma nova etapa da racionalidade neoliberal. Conforme argumenta Kwet (2021), a dependência tecnológica das instituições públicas em relação às grandes corporações digitais fortalece formas de colonialismo digital, nas quais infraestruturas, dados e processos educacionais passam a ser controlados por agentes privados. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser apenas um espaço de implementação de políticas gerenciais para

tornar-se também um ambiente estratégico de extração de dados, expansão de mercados e consolidação do capitalismo de plataforma.

Dessa forma, a influência das políticas neoliberais ultrapassa a dimensão administrativa e alcança os próprios fundamentos da educação pública. Ao incorporar princípios de mercado como critérios para a organização do ensino, tais políticas redefinem a função social da escola, reorganizam o trabalho educativo e deslocam o foco da formação crítica para a obtenção de resultados mensuráveis, contribuindo para a consolidação de uma cultura educacional orientada pela lógica da performatividade e da competição.

3. A REFORMA ESCOLAR, A LINGUAGEM GERENCIAL E A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

3.1 A Racionalidade Gerencial nas Reformas Educacionais

A difusão da racionalidade neoliberal no campo educacional manifesta-se não apenas por meio da implementação de reformas institucionais, mas também pela incorporação de uma nova linguagem que redefine os objetivos, as práticas e os processos de gestão da escola pública. Conceitos como eficiência, inovação, qualidade, desempenho, competências, empreendedorismo e produtividade passaram a ocupar posição central nos discursos educacionais, evidenciando a aproximação entre os princípios da administração empresarial e as políticas públicas de educação.

Conforme argumenta Laval (2019), as reformas educacionais contemporâneas estão inseridas em um movimento internacional que associa a educação às demandas da competitividade econômica. Nesse contexto, a descentralização administrativa, a padronização curricular, a profissionalização da gestão e os mecanismos de avaliação externa deixam de ser compreendidos como instrumentos exclusivamente pedagógicos e passam a constituir estratégias de regulação orientadas pela lógica do mercado. Assim, a escola deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de formação humana para assumir funções voltadas ao desenvolvimento de competências consideradas necessárias à economia global.

No Brasil, esse processo intensificou-se a partir da década de 1990, quando organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ampliaram sua influência na formulação das políticas educacionais. Conforme destacam Libâneo e Freitas (2018), a produção de diretrizes, recomendações e programas voltados aos países em desenvolvimento contribuiu para consolidar reformas fundamentadas em princípios gerencialistas, priorizando indicadores de desempenho, eficiência administrativa e responsabilização institucional.

Essa orientação pode ser observada na reconfiguração curricular promovida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades como eixo estruturante da formação escolar. Embora a BNCC represente um importante marco normativo da educação brasileira, diferentes estudos apontam que sua implementação ocorreu em um contexto de crescente influência de fundações empresariais e organizações privadas na formulação das políticas públicas, fortalecendo concepções de qualidade associadas à mensuração de resultados e ao desempenho educacional.

Nesse cenário, expressões como qualidade total, inovação, modernização, gestão eficiente e cultura de resultados passam a integrar o vocabulário das redes de ensino, dos documentos oficiais e das práticas administrativas. A difusão desses conceitos contribui para legitimar uma concepção de escola orientada por indicadores quantitativos, metas e avaliações padronizadas, deslocando o foco das discussões pedagógicas para aspectos relacionados à eficiência organizacional.

Laval (2019) argumenta que essa transformação altera o próprio sentido da instituição escolar. A escola deixa de ser compreendida como espaço de acesso ao patrimônio científico, cultural e histórico da humanidade para priorizar a formação de sujeitos flexíveis, adaptáveis e permanentemente preparados para responder às exigências do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o conhecimento tende a assumir um caráter instrumental, subordinado às demandas da empregabilidade e da competitividade econômica.

As mudanças curriculares observadas nas últimas décadas ilustram esse movimento. A ampliação de componentes curriculares relacionados ao empreendedorismo, ao projeto de vida e ao desenvolvimento de competências socioemocionais evidencia a valorização de conteúdos voltados à formação do indivíduo empreendedor e responsável pela própria trajetória profissional. Em contrapartida, disciplinas tradicionalmente voltadas à compreensão crítica da realidade social e histórica passaram a perder espaço em diversos currículos, fenômeno amplamente discutido na literatura educacional.

Essa reconfiguração curricular está articulada à produção de novas formas de subjetividade. Conforme Laval (2019), a escola constitui um espaço privilegiado para a difusão da cultura empreendedora, favorecendo a formação de sujeitos que passam a compreender sua vida, sua trajetória profissional e suas relações sociais segundo a lógica da competição, do investimento permanente em si mesmos e da responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso.

Sob essa perspectiva, a linguagem gerencial não representa apenas uma mudança terminológica, mas expressa uma transformação mais ampla na concepção de educação e na função social da escola pública. Ao substituir valores

historicamente associados à formação crítica, ao conhecimento científico e à emancipação humana por princípios de desempenho, produtividade e eficiência, as reformas educacionais contribuem para consolidar uma racionalidade que aproxima progressivamente a escola dos modelos organizacionais próprios do mercado.

Como adverte Saviani (1997), as reformas educacionais não podem ser analisadas de forma isolada das relações sociais que lhes dão sustentação. Inseridas no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo, elas tendem a reproduzir e legitimar as desigualdades estruturais da sociedade, reforçando mecanismos de diferenciação social e redefinindo o papel da educação pública segundo os interesses predominantes da ordem econômica.

3.2 A Plataformização da Educação como novo Estágio da Racionalidade Neoliberal

Embora a racionalidade neoliberal tenha sido inicialmente incorporada à educação por meio de reformas gerenciais, observa-se que, nas últimas décadas, esse processo adquiriu novas configurações com a expansão das tecnologias digitais e das plataformas educacionais. A lógica da eficiência, da produtividade e da responsabilização, anteriormente difundida por reformas administrativas, passou a ser operacionalizada por sistemas digitais capazes de organizar, monitorar e avaliar, em tempo real, diferentes dimensões da atividade escolar.

A crescente adoção de plataformas digitais pelas redes públicas de ensino evidencia uma mudança qualitativa na forma de gestão da educação. Mais do que instrumentos de apoio às atividades pedagógicas, essas plataformas constituem infraestruturas sociotécnicas que organizam fluxos de informação, definem padrões de interação e produzem dados sobre estudantes, professores e gestores. Nesse contexto, a gestão educacional torna-se progressivamente orientada por métricas, indicadores e processos automatizados de acompanhamento, ampliando a capacidade de monitoramento das práticas escolares.

Van Dijck, Poell e De Waal (2018) argumentam que as plataformas digitais reconfiguram instituições públicas ao integrar dados, algoritmos e mecanismos de governança em ambientes digitais controlados por grandes empresas de tecnologia. No campo educacional, esse fenômeno caracteriza o processo de plataformização da educação, no qual atividades pedagógicas, administrativas e avaliativas passam a ser mediadas por plataformas digitais que condicionam formas de comunicação, organização do trabalho e produção do conhecimento.

Associado a esse processo, destaca-se a datificação da educação, compreendida como a transformação das atividades escolares em dados passíveis de coleta, processamento e análise. A produção contínua de informações sobre

frequência, desempenho, planejamento, participação e aprendizagem amplia a utilização de indicadores quantitativos na gestão educacional, fortalecendo práticas de avaliação permanente e de responsabilização institucional.

Além da datificação, a literatura recente aponta para a emergência da governança algorítmica, caracterizada pela crescente utilização de sistemas automatizados na organização e no acompanhamento das atividades escolares. Esses mecanismos influenciam processos de gestão, monitoramento e tomada de decisão, redefinindo as relações entre Estado, mercado e educação e ampliando a presença de agentes privados na oferta de infraestruturas digitais para os sistemas públicos de ensino.

Sob essa perspectiva, a plataformização não representa uma ruptura com as reformas neoliberais iniciadas nas décadas anteriores, mas seu aprofundamento. Os princípios da gestão empresarial permanecem presentes, porém passam a operar por meio de plataformas digitais, sistemas de informação e algoritmos que intensificam o monitoramento, a produção de dados e a performatividade dos sujeitos escolares. Dessa forma, a linguagem gerencial transforma-se em uma lógica de governança digital, ampliando as formas de controle e reorganizando o trabalho docente e a gestão da escola pública.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que o neoliberalismo ultrapassa a condição de modelo econômico, constituindo-se como uma racionalidade que orienta políticas públicas, redefine o papel do Estado e reorganiza as finalidades da educação. No contexto brasileiro, essa racionalidade tem influenciado as reformas educacionais, os modelos de gestão escolar, as políticas curriculares e os processos de avaliação, incorporando à escola pública princípios historicamente vinculados à administração empresarial.

A difusão de conceitos como eficiência, produtividade, inovação, competitividade, desempenho, qualidade e empreendedorismo demonstra que a linguagem gerencial passou a ocupar posição central nos discursos educacionais. Mais do que uma alteração terminológica, essa mudança expressa uma redefinição da própria função social da escola, deslocando o foco da formação humana e da produção do conhecimento para a obtenção de resultados mensuráveis e para o desenvolvimento de competências voltadas às exigências do mercado de trabalho.

Nesse processo, organismos multilaterais, fundações empresariais e diferentes atores privados assumem papel relevante na formulação e difusão de políticas educacionais, fortalecendo mecanismos de responsabilização, avaliação por desempenho e gestão orientada por indicadores. Como consequência, intensifica-se uma lógica que subordina os processos pedagógicos aos princípios

da competitividade e da produtividade, contribuindo para a ampliação das desigualdades educacionais e para o enfraquecimento do caráter público e democrático da escola.

A literatura analisada, especialmente as contribuições de Laval (2019), Libâneo e Freitas (2018), Saviani (1997), Freire (1985) e Frigotto e Ciavatta (2003), permite compreender que as reformas educacionais não constituem iniciativas neutras ou exclusivamente técnicas. Ao contrário, inserem-se em disputas políticas, econômicas e ideológicas que refletem diferentes projetos de sociedade e distintas concepções sobre a finalidade da educação.

Dessa forma, a escola pública permanece como um espaço estratégico de disputa entre projetos educativos antagônicos. De um lado, consolida-se uma perspectiva orientada pela racionalidade neoliberal, que privilegia a eficiência, a performatividade e a adaptação às demandas do mercado. De outro, permanece a defesa de uma educação comprometida com a formação crítica, a produção do conhecimento científico, a democratização do acesso aos bens culturais e a emancipação humana.

Os resultados desta análise indicam que a racionalidade neoliberal permanece como um elemento estruturante das políticas educacionais contemporâneas. Entretanto, as transformações observadas nas últimas décadas evidenciam que essa racionalidade passou a operar por meio de novos dispositivos, especialmente aqueles vinculados à plataformização da educação, à gestão algorítmica e à produção de dados educacionais. Esse cenário amplia os desafios para a escola pública e para o trabalho docente, tornando necessária a realização de pesquisas que investiguem os impactos das plataformas digitais sobre a autonomia docente, a organização do trabalho pedagógico e a democratização da educação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2021.
- DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil**: uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021.
- DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/00004600100047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 17 jun.2024.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, políticas curriculares e performatividade na educação contemporânea. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2021.

KWET, Michael. Digital colonialism: US empire and the new imperialism in the Global South. **Race & Class**, London, v. 62, n. 4, p. 3-26, 2021.

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

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Marcelo. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Revista Educação**, Santa Maria, 2021.

POELL, Thomas; NIEBORG, David B.; DUFFY, Brooke Erin. **Platforms and Cultural Production**. Cambridge: Polity Press, 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TORRES ARIZMENDI, Alma. **Los efectos de la descentralización educativa en la calidad de la educación en México**. Monterrey: UNESCO, 2009.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The Platform Society**: Public Values in a Connective World. New York: Oxford University Press, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **The Age of Surveillance Capitalism**: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: PublicAffairs, 2019.

O MAL-ESTAR EM SER PROFESSOR AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Reinaldo Leite Gonçalves Junior¹

Silvana Elisa de Moraes Schubert²

Maria Alzira Leite³

“O êxito do homem em libertar-se dos perigos de seu ambiente físico e dos aspectos punitivos e exploratórios de seu ambiente social foi talvez o seu maior feito. Deixou-o livre para desenvolver outros tipos de comportamento com consequências altamente reforçadoras - nas Ciências, nas Artes e nas Relações Sociais. Ao mesmo tempo, proporcionou-lhe o sentimento de liberdade e, talvez, nenhum outro sentimento tenha causado maiores problemas.”

(B.F Skinner, 1974, p.169)

A educação, em suas dimensões política e social, tem passado por transformações históricas que mantêm relações com as estruturas de poder e com a lógica do capital. No campo do trabalho, essas relações se manifestam por meio de diferentes formas de intensificação das atividades profissionais, marcadas pelo aumento das demandas, pela imposição de prazos e pela ampliação das responsabilidades. No trabalho docente, essa dinâmica ultrapassa, muitas vezes, os limites da jornada institucional, fazendo com que atividades de planejamento, avaliação e organização sejam realizadas no espaço doméstico. Diante disso, torna-se necessário discutir de que modo as políticas de orientação neoliberal incidem sobre as condições de trabalho dos professores e contribuem para sua precarização, intensificação e para processos de adoecimento profissional.

As transformações no universo do trabalho estão ocorrendo nos mais diversos âmbitos. Desde os ideais iluministas, a revolução industrial,

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação – Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

2 Doutora e Mestre em Educação (Universidade Tuiuti do Paraná) - (Linha Políticas Públicas e Gestão) possui graduação em Pedagogia pela UNOESTE (2000). É professora do Programa de Pós-Graduação da UTP. Desenvolve pesquisas em Inclusão e Políticas Públicas na Educação.

3 Doutora e Mestre em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) pela PUC Minas. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP. Desenvolve pesquisas em Alfabetização, Letramentos, Leitura, Escrita e Práticas Letradas Docentes.

seguida pelos movimentos das grandes guerras e disseminação de influências intervencionistas geopolíticas sobre as nações, podendo ser interpretadas através dos movimentos econômicos, tecnológicos, culturais, científicos, políticos e sociais (Da Paz, 2014).

Quando a educação é orientada por políticas que privilegiam formações imediatistas, marcadas por fragilidades estruturais e pela aceleração dos percursos formativos, podem surgir implicações para a qualidade da formação e para a valorização do trabalho docente. Aspectos como a ênfase na formação técnica, o reconhecimento do notório saber e determinadas formas de oferta de cursos a distância, sobretudo quando apoiadas em materiais simplificados e com pouca mediação pedagógica, podem contribuir para o enfraquecimento da formação profissional. Essas condições também repercutem no exercício da docência, ampliando tensões que afetam a saúde e o bem-estar dos professores e podem favorecer processos de adoecimento e comprometimento das condições de realização do trabalho.

Posto isso, torna-se necessário refletir sobre o mal-estar docente no contexto das políticas educacionais de orientação neoliberal, considerando que a lógica do mercado e da obtenção de resultados tem atravessado, de maneira crescente, os espaços escolares e as práticas educativas. Esse movimento pode favorecer uma concepção de educação orientada por princípios de produtividade, eficiência e desempenho, aproximando-a de uma lógica mercantil e distanciando-a de sua dimensão social e formativa. Nesse processo, o ensino e a aprendizagem, bem como a construção da autonomia crítica dos sujeitos, podem ser secundarizados diante de demandas pautadas por resultados e interesses econômicos.

Mendes, Bezerra e Ribeiro (2025, p. 8-9) destacam que o movimento escolanovista difundiu a concepção de que o conhecimento se desenvolve de “dentro para fora”, fundamentando-se em uma pedagogia que atribui centralidade à participação ativa do estudante no processo de aprendizagem. Nessa concepção, o professor assume papel fundamental como mediador e organizador das situações de ensino, criando condições para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes. Na década de 1930, o movimento também impulsionou debates em torno das políticas de formação docente, contribuindo para a defesa da valorização profissional e para a construção de novas perspectivas acerca da função social da escola e da educação. Entretanto, a partir da década de 1940, o escolanovismo passou por um processo de enfraquecimento, atravessado pelas transformações políticas, sociais e educacionais do período.

Pestalozzi (2006) aponta que o trabalho do professor envolve sensibilidade, atenção ao estudante e construção de vínculos, aspectos que se articulam ao

conhecimento no processo educativo. Nessa concepção, o docente assume o papel de orientar a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento da autonomia do estudante, criando condições para que ele amplie sua capacidade de interpretar e atribuir sentidos ao conhecimento e à realidade.

De forma intimista, há uma percepção do ser docente como aquele que se esforça ao extremo com o compromisso de transformar, tendo em seu âmago o ideal da transcendência e emancipação dos seus aprendizes. Nessa linha, cabe lembrar que “Para ter este olhar, esta acolhida, esta posição ativa, dialógica, problematizadora, mediadora, que se compromete com a superação das dificuldades de todos, e especialmente daqueles que mais precisam, é necessário o amor radical” (Vasconcellos, 2021, p.1).

Convém salientar, nesse sentido, que Saviani aponta para uma categoria de conhecimento que se revela pertinente à função do professor:

Trata-se do “saber pedagógico”, relativo aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem no trabalho educativo (Saviani, 1997, p.134).

A Educação historicamente vem sendo disputada por diferentes hierarquias políticas e de poder capital, impactando integralmente o corpo que a compõe. A história do Brasil, é composta por grandes movimentos de influência de organizações externas e períodos de desdém científico enraizados no conservadorismo. Os comportamentos controlados se impunham como protocolos estruturados de higiene mental e de doutrinação premeditada, ou seja, para que um indivíduo pudesse existir socialmente e sem perseguições, deveria ser dominado em seus valores, comportamentos e submetido a um pensamento acrítico (Silva, 2017).

Desse modo, a articulação entre os interesses do sistema capitalista e a educação brasileira intensificou-se ao longo da segunda metade do século XX, acompanhando o avanço da industrialização e assumindo contornos específicos durante a ditadura militar. Nesse período, as políticas educacionais passaram a incorporar perspectivas voltadas à formação de mão de obra e às demandas do desenvolvimento econômico, sob influência de modelos norte-americanos difundidos por meio dos acordos estabelecidos com a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), que repercutiram na organização e no direcionamento da educação brasileira (Silva, 2017, p. 255).

Nesse período, as decisões relacionadas à educação foram conduzidas sob um governo militar, restringindo a participação dos professores nos processos de definição das políticas educacionais. Durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, iniciado em 1969, esse direcionamento ganhou expressão com a

promulgação da Lei nº 5.692/1971, que promoveu mudanças na organização do ensino de 1º e 2º graus, entre elas a profissionalização no 2º grau. Nesse contexto, também ganharam espaço componentes curriculares de caráter ideológico, como a Educação Moral e Cívica, vinculados aos princípios políticos difundidos pelo regime militar (Silva, 2017, p. 297).

A obra *Introdução à Orientação Educacional*, de Victoriano B. Miguel de 1973, apresenta capítulos referentes a forma como o trabalho docente deveria ser realizado, com destaque a ação de vigiar os acessos às informações, incluindo: técnicas a orientação educacional escolar e os dez mandamentos cívicos, ao qual salienta haver consequências sociais deploráveis quando há falta de religião e quanto a importância em serem transmitidas “informações sadias” aos alunos (Silva, 2017 p.292, 293).

Essas disputas e organizações se expressavam utopicamente como resolução aos problemas sociais de maneira simplista e de avanços pátrios, mas que intrinsecamente abalaram as esferas da cidadania, sendo a educação, a arte e a criatividade humana acometidas através de censura, e de bloqueios no trabalho dos professores impactando também os alunos. Logo, é importante que:

A educação precisa ser entendida no contexto da luta de classes, ou seja, as formas de educação mantidas pelo Estado se produzem de acordo com interesses do modo de produção da vida material e da vida social e, no âmbito do capitalismo, também conforme as determinações dos interesses econômicos mundiais que investem no país; da perspectiva da classe dominante nacional e internacional, a educação mantida pelo Estado visa a formar mão-de-obra para o sistema produtivo (Pereira e Schlesener, 2017, p. 44).

Diante do exposto, o movimento massivo de diplomas técnicos e baixa qualidade para atender as demandas das grandes empresas começou a se acumular na vida profissional e pessoal dos professores, que eram perseguidos ou obrigados a seguir uma didática impositiva do estado militar e com arrocho salarial. Assim, “O bom professor no ensino tecnicista seria aquele que se adaptasse aos pressupostos ditatoriais da antididática e sistematizasse muitas atividades para repetir e racionalizar tecnicamente a formação” (Farias *et al.*, 2011).

O molde ditatorial, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda busca formas de se ajustar ao contexto político e social brasileiro, como indicam tentativas recentes impulsionadas pela extrema direita no país, associadas a concepções elitistas e patriarcais. No período de 2019 a 2022, houve cortes em diferentes âmbitos educacionais, acompanhados pela desvalorização da carreira docente e pela depreciação do conhecimento científico e intelectual. Somam-se a esse contexto iniciativas como o movimento “Escola sem Partido” e a expansão das escolas cívico-militares, inseridas em um processo político

intensificado após o golpe de Estado de 2016. Tais movimentos representam retrocessos para a educação brasileira em diferentes frentes, abrangendo desde a Educação Básica até o financiamento e o incentivo à pesquisa.

A partir dos valores que sustentam o sistema capitalista e de sua articulação com concepções neoliberais, a escola e a educação passam a ser concebidas sob a lógica do gasto, obscurecendo sua importância como espaços de formação intelectual, profissional, científica e social. Essa lógica interfere nos sentidos e significados atribuídos ao ser professor, que vivencia instabilidades relacionadas aos papéis que assume dentro e fora da sala de aula. Desse modo, os interesses do capital encontram expressão em políticas governamentais orientadas por concepções neoliberais, que tendem à homogeneização dos sujeitos e intensificam as contradições vivenciadas no interior das instituições educacionais, enfraquecendo sua função formativa e seu compromisso com a promoção humana.

A Educação Superior tem sido atravessada por processos de expansão que, em determinadas condições, podem favorecer percursos formativos aligeirados e fragmentados. No Brasil, os cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância (EAD) ganharam maior espaço a partir dos anos 2000, alcançando também a formação em Pedagogia. Nessa modalidade, a mediação entre professores e estudantes ocorre predominantemente por meio de ambientes virtuais, reduzindo a convivência presencial nos espaços institucionais. Quando essa organização não assegura experiências formativas diversificadas, acompanhamento pedagógico e inserção efetiva nos contextos educacionais, pode limitar o acesso a dimensões relevantes da formação docente, como a vivência nos espaços acadêmicos, o contato com bibliotecas e materiais didáticos, as interações entre os sujeitos e a construção de saberes decorrentes da experiência compartilhada.

Nos anos posteriores, de 2008 a 2017, a modalidade EAD se apresentou de forma tendente, mesmo que moderada, começando a atingir alta frequência a partir de 2017, chegando a 11,297 polos e mais de 18 milhões e meio de vagas oferecidas conforme o censo (INEP, 2024).

Há de se considerar que a Educação a Distância (EaD) é atravessada por análises ambíguas, ora favoráveis, ora críticas, o que requer relacioná-la ao modo de produção da vida, orientado pelas dinâmicas de oferta e procura, pelas disputas sociais e pelas respostas aos interesses do mercado.

A expansão da EaD nas instituições de Educação Superior tem se sustentado em processos políticos, econômicos e sociais que marcam a sociedade brasileira. Se, por um lado, essa modalidade é apresentada como uma “oportunidade” de acesso à graduação, em razão das mensalidades mais acessíveis e da possibilidade de acompanhar as atividades acadêmicas

em diferentes espaços e horários, por outro, amplia o ingresso de sujeitos de distintas classes sociais na Educação Superior, especialmente daqueles que precisam conciliar a formação acadêmica com o trabalho e outras demandas da vida cotidiana. Essa flexibilidade permite adequar os estudos às condições concretas de existência dos estudantes, embora também suscite discussões sobre as condições em que esse acesso ocorre e sobre as relações entre expansão educacional, formação superior e interesses de mercado.

Dourado, Moraes e Siqueira, (2024, p.13) relacionam o EAD ao processo de financeirização do ensino. Diferentes grupos econômicos propagam ofertas educacionais, que repercutem significativamente no setor privado e na educação pública, especialmente em um contexto marcado pelo avanço de políticas neoliberais que acarretam déficits no trabalho do professor. Determinadas instituições privadas impulsionam propagandas com mensalidades atrativas, por valores próximos a 3,08% do salário mínimo, esses investimentos são muito baixos relacionados à oferta presencial intensificando a procura por matrículas. Nesse âmbito,

O resultado de levantamento feito pela Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (Seres/MEC), identificou que apenas 11 instituições de educação superior concentram 65% das matrículas em cursos a distância – cerca de 2,8 milhões de alunos. Chegando a ter mais de 500 alunos por professor, em média. (Dourado;Moraes e Siqueira, 2024, p.19).

Todavia, a obtenção do diploma nem sempre corresponde a uma formação efetivamente qualificada, sobretudo quando o processo formativo ocorre sem a mediação pedagógica necessária e atribui ao estudante excessiva responsabilidade pela condução autônoma de seus estudos. Cabe considerar, ainda, que a inserção da educação na lógica mercantil pode subordinar a formação aos interesses econômicos, uma vez que a ampliação do número de estudantes representa também o crescimento das receitas das instituições privadas. No campo da formação de professores, esse movimento pode favorecer percursos formativos mais rápidos e orientados para atender às demandas por mão de obra, aproximando a educação dos interesses do mercado e das políticas de expansão da formação docente.

Saviani (1997, p. 131) ressalta que “O professor, em sua formação, relacionada ao papel que lhe é concebido, requer dominar conhecimentos específicos, mas também os processos que fazem todas as partes se encaixarem.” Essa reflexão reforça a importância de uma formação de qualidade ao longo de todo o percurso profissional docente, desde a graduação até a pós-graduação e a formação continuada. Nesse processo, o domínio de conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos precisa estar articulado às experiências formativas,

à inserção nos espaços escolares, à interação com os sujeitos e à apreensão das diferentes relações que atravessam o cotidiano educacional. Diante disso, quando ofertada em condições que restringem essas experiências e reduzem as possibilidades de articulação entre teoria e prática, a modalidade de Educação a Distância (EAD) pode favorecer processos de formação aligeirada. A insuficiência de acompanhamento, de interação e de transparência quanto às condições formativas pode repercutir na preparação dos futuros professores e, consequentemente, nos diferentes contextos educacionais e sociais. Nesse viés,

O que vemos é que na maioria dos cursos de formação de professores, houve uma degradação. As suas configurações, os procedimentos formativos não estão centrados no concreto, no real: a totalidade, grávida de contradição, entre o projeto de educação burguesa, para quem sempre houve muita educação, e o projeto da grande maioria desprovida de meios de produção, para quem só sobrou a apoucada possibilidade de se humanizar. Para muitos, o trabalho alienado; para poucos, o usufruto dos bens socialmente produzidos (Pereira, 2011, p.80).

Se o professor tiver lacunas na formação, os déficits na didática também impactarão a vida destes professores, assim poderão não saber como organizar os espaços de sala de aula ou mediar situações de forma concreta proporcionando aos alunos um saber integral. Por outro lado, também nos deparamos com questões relacionadas à sociabilidade dos alunos onde o professor precisa estar à frente para promover discussões e mediações para além da didática para o ensino dos conteúdos.

Montessori (1965) nos diz que o professor é um guia que observa de maneira profunda e prepara os ambientes, ele deve acompanhar as interações dos indivíduos com o meio, oferecendo um ambiente facilitador que possibilite o desenvolvimento das identidades ampliando os modos de ser em organização e sensibilidade e isso não se desenvolve sem passar pelo processo de aprendizagem.

Segundo Barbosa (2016), a velocidade das mudanças ocorridas tem alterado a cultura e os interesses dos alunos. O capitalismo trouxe modificações radicais, desestabilizando os docentes. Os professores são expostos a muitas fontes de pressão, vindas das famílias, da gestão escolar e por parte dos próprios alunos, além daquelas resultantes das alterações no sistema trabalhista, como a alta carga horária de trabalho, excesso de estudantes em sala de aula, poucas pausas para descanso, intenso ritmo e exigência de um alto nível de atenção e concentração. Nesse ponto,

O despreparo (para não dizer desespero) de muitos professores é facilmente constatável: reprodução da metodologia instrucionista, dificuldade em lidar com conflitos em sala de aula, desorientação diante do aluno que não está aprendendo, dependência do livro didático, fácil aceitação das

apostilas padronizadas, pouca produção de material próprio, professor pouco escreve (mesmo para jornal interno da escola), intimidação frente às pressões dos pais, presa fácil dos modismos pedagógicos, vítima de “pacotes pedagógicos” das mantenedoras, expectador dos palpites externos e estranhos ao mundo da educação, invasão de profissionais de outras áreas no magistério (Vasconcellos, 2011 p.37).

Jesus (*et al.*, 2012) apontam que as reformas e mudanças constantes têm se expressado no mal-estar docente se relacionando à popularização do ensino não aprofundado, bem como à enorme cobrança política posta sobre o profissional e à rápida expansão tecnológica de informação repassada pelos meios de comunicação e mídia, abarcando o sistema da educação. Essas mudanças também resultam em ambientes pouco propícios ao desempenho do profissional, tornando-se mais custoso atingir o propósito da Educação nos dias de hoje.

Para Han (2010), a Educação tem estado mais pobre. Se, por um lado, os professores são pressionados a produzir mais com menos recursos, por outro, a escola, os alunos e a sociedade continuam a cobrar por uma disponibilidade do professor e uma qualidade didática. Mas, se pensarmos nas políticas atuais, essa didática tem sido cada vez mais fragmentada.

A falta de reconhecimento, o enfraquecimento dos interesses sociais relacionados à educação e a precarização da formação de professores comprometem as condições necessárias ao desenvolvimento das relações humanas, à produção do conhecimento e ao processo de ensino e aprendizagem. Para que o interesse pelo conhecimento e a autonomia intelectual dos estudantes sejam favorecidos, professor e aluno precisam estar implicados nesse processo, estabelecendo relações pautadas no diálogo, na participação e na troca de saberes. A educação, portanto, requer disponibilidade de ambos para que o ensino e a aprendizagem se desenvolvam de forma significativa e contribuam para a formação dos sujeitos.

O estresse decorrente das condições de formação e de trabalho pode ser caracterizado como estresse laboral ou ocupacional. Esse processo ocorre quando as demandas profissionais ultrapassam as condições disponíveis para o cumprimento das atribuições, podendo acarretar prejuízos ao trabalhador. No contexto docente, essas exigências têm se intensificado diante do elevado número de estudantes por turma e da multiplicidade de responsabilidades atribuídas aos professores (Dias *et al.*, 2016). Os sindicatos também recebem denúncias relacionadas à superlotação das salas de aula e à sobrecarga de trabalho, especialmente diante da necessidade de atender às singularidades dos estudantes, que demandam diferentes níveis de acompanhamento e suporte. Somam-se a isso as avaliações em larga escala e a exigência de disponibilidade constante, fatores que ampliam as demandas do trabalho docente.

Uma revisão sistemática de Mazzola (*et al.*, 2011), inclui estudos qualitativos referentes ao estresse ocupacional dos docentes. Foram considerados como possíveis causas para um desgaste do ambiente de trabalho o excesso de atividades a serem realizadas e, conseqüentemente, a sobrecarga de funções. Em paralelo a isso, existe a dificuldade em administrar o tempo, muitos trâmites e procedimentos envolvendo o ambiente de trabalho, contratempos que podem ocorrer no relacionamento com os colegas de serviço e, também, adversidades com os alunos, sendo o trabalho realizado por vezes em vias indiretas, devido à sobrecarga dentro do ambiente de trabalho. Diante disso,

Estaria assim, alterando-se a natureza do trabalho não material dos professores e a necessária formação estaria na posse de poucos e mais comprometida com a razão instrumental controlada agora pelas máquinas? (Pereira, 2011, p.81).

Compreende-se que as dificuldades relacionadas à educação no Brasil são historicamente construídas e atravessam diferentes gerações, assumindo contornos que têm fragilizado o trabalho docente. Nesse contexto, a escola tem sido marcada por condições e demandas que intensificam o desgaste profissional e impõem limites ao exercício da docência.

Diante do exposto, o trabalho docente tem sido progressivamente submetido a uma lógica que valoriza eficiência, produtividade e desempenho técnico, muitas vezes em condições marcadas pela precarização. A busca constante pelo cumprimento e pela superação de metas aproxima a atividade docente de critérios próprios do mercado, intensificando cobranças e exigências que se renovam continuamente. Esse processo pode ampliar a sobrecarga profissional, produzir desgaste físico e emocional e contribuir para o desenvolvimento de diferentes formas de adoecimento entre os professores.

A pedagogia tecnicista, fortalecida no Brasil durante a ditadura militar e particularmente difundida a partir da década de 1970, fundamentou-se em princípios de racionalização, eficiência e produtividade, aproximando a organização educacional das demandas do mundo do trabalho. Nessa concepção, o processo educativo tende a privilegiar procedimentos técnicos, resultados e adequação às exigências produtivas, reduzindo as possibilidades de participação crítica dos sujeitos em sua formação. Esse processo deixou marcas na educação e nas relações sociais que, mesmo após quatro décadas do fim da ditadura militar, ainda podem ser identificadas em práticas e estruturas orientadas pela produtividade, pelo desempenho e pela adequação às demandas econômicas. Essas permanências relacionam-se à lógica do capitalismo, que historicamente incide sobre a organização do trabalho e, em diferentes momentos, repercute nas políticas e práticas educacionais.

A escassez de incentivos sociais e materiais destinados à formação e à carreira docente, somada à falta de tempo, pode gerar frustrações que se intensificam ao longo da trajetória profissional. O acúmulo de demandas, as incertezas relacionadas ao trabalho e as condições adversas para o exercício da docência podem contribuir para processos de adoecimento e exaustão emocional. Entende-se que o investimento em educação produz benefícios que ultrapassam o âmbito escolar e alcançam a sociedade de modo mais amplo.

Entretanto, a lógica capitalista e neoliberal presente nas políticas de formação e de trabalho tem orientado práticas pautadas pelo cumprimento de metas, pela performatividade, pela produtividade e pelos resultados financeiros. Esse movimento incide sobre os modos de agir dos sujeitos, muitas vezes submetidos a exigências que priorizam resultados mensuráveis em detrimento das condições necessárias à formação humana. Desse modo, sob a lógica do mercado, a promoção humana tende a ocupar uma posição secundária diante da valorização do capital, da produtividade e da manutenção de relações de poder que sustentam os interesses econômicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 12 jun. 2026.

DA PAZ, M. P. (2014). O estresse no cotidiano de professores da Educação Superior. **Revista FSA (Faculdade Santo Agostinho)**, 6 (1), 66-77. Retirado de <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/425>.

DIAS, F.M, Santos, J.F.C., Abelha, L. & Lovisi, G.M. (2016). O estresse ocupacional e a síndrome do esgotamento profissional (burnout) em trabalhadores da indústria do petróleo: Uma revisão sistemática. **Revista Brasileira Saúde Ocupacional**, 41(11). <https://doi.org/10.1590/2317-6369000106715>.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de; SIQUEIRA, Romilson Martins. Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e286167, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.286167>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/CNnhVmX7FVstHbHRnq7Hkps/>. Acesso em: 28 jul. 2026.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Cadernos Cedes, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>. Acesso em: 10 jun. 2026.

HAN, B.C. (2010). **Sociedade do cansaço**. (2ed). Editora Vozes.

Jesus, S. N. de. *et al.* (2012). Impacto da formação sobre a motivação e o bem-estar: estudos realizados com professores em Portugal e Brasil. *In*: Rebole, F. Teixeira, L. R.; Perrelli, Maria A. **Docência em questão**. Campinas: Mercado de Letras. 91-108.

MENDES, A. B. R., Bezerra, J. da S., & Ribeiro, L. T. F. (2025). Escolanovismo: uma análise histórica das políticas de formação docente. **History of Education in Latin America - HistELA**, 8(1), e42103. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/42103>.

MONTESSORI, Maria. **Formação do Homem**. Rio de Janeiro: Portugália – s/d, 1.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Apontamentos sobre a formação e o trabalho de professores no Brasil - numa perspectiva marxista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 74–83, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639896>. Acesso em: 08 jun. 2026.

PESTALOZZI, Johann H. **Cartas sobre educación infantil**. 3. ed. Introducción y traducción de José Maria Quintana Cabanas. Madrid: Tecnos, 2006.

SAVIANI, Demerval. **A Função Docente e a Produção do Conhecimento**. Educação e Filosofia, Uberlândia, ano 1997, p. 127-140.

SAVIANI, Dermeval *et. al.* **O legado Educacional do Século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHLESENER, Anita Helena; PEREIRA, Maria de Fatima Rodrigues. Notas sobre o desenvolvimento e a Educação Superior no Brasil em contextos de Imperialismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, ed. 9, ano 2017, n. 1, p. 37-49. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/notas-sobre-o-desenvolvimento-e-a-educacao-superior-no-93gdr8xece.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2026.

SILVA, Adnilson José da. **A águia do norte definiu o vôo do condor**: política e Ideologia na formação escolar profissionalizante nas décadas de 1930 a 1980. 2017. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9, p. 33-58.

VASCONCELLOS, Celso. **Mensagem às professoras e aos professores**. UniProsa, 18 out. 2021. Disponível em: <https://uniprosa.com.br/mensagem-as-professoras-e-aos-professores/>. Acesso em: 22 jul. 2026.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cleison da Silva Correia¹

Rafaela Silva de Lima²

Vanessa Silva Lustosa³

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é componente curricular essencial nos cursos de licenciatura, pois articula conhecimentos teóricos da formação acadêmica com experiências práticas no ambiente escolar. Conforme Fazenda (2007), o estágio é um instrumento fundamental para que o futuro professor compreenda e enfrente o mundo do trabalho, unindo teoria e prática e desenvolvendo sua consciência política e social.

No curso de Licenciatura em Matemática e Física da UFAM, o Estágio Supervisionado IV oportuniza a imersão do graduando na realidade educacional, vivenciando as múltiplas dimensões do fazer docente, como a sala de aula, a relação professor-aluno e as dinâmicas institucionais. Contudo, a pandemia da COVID-19, que a partir de 2020 forçou o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, impôs novos desafios, especialmente no Amazonas, onde a rede pública adotou medidas emergenciais como o projeto “Aula em Casa”, com videoaulas, atividades interativas e cadernos digitais (Amazonas, 2021).

Diante disso, as atividades presenciais de observação, regência e interação escolar tiveram de ser adaptadas ao formato remoto, exigindo criatividade e flexibilidade para superar a falta de acesso físico à escola, a dificuldade de observação direta e o distanciamento entre estagiário, supervisor e alunos. Assim, a questão central do estágio foi: como desenvolver o estágio em ensino

1 Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: cleisonsilva@ufam.edu.br.

2 Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: rflsilvalima@gmail.com.

3 Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: vanessalustosa@ufam.edu.br.

remoto emergencial, garantindo ao graduando a experiência prática necessária para sua formação docente, especialmente no ensino de Física no Ensino Médio? Isso desdobra-se em indagações sobre a contribuição da análise de materiais didáticos digitais, o potencial das regências simuladas por videoaulas para o desenvolvimento de competências pedagógicas e as principais dificuldades dos alunos no aprendizado remoto de Física.

Na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), as diretrizes gerais do estágio supervisionado para o curso de Licenciatura em Matemática e Física são pautadas pela Resolução nº 067/2011 do CONSEPE. Em razão do cenário imposto pela pandemia de Covid-19, a atividade do Estágio Supervisionado em Física teve como objetivo geral familiarizar o licenciando com as especificidades do ensino da disciplina no Ensino Médio, valendo-se de atividades práticas virtuais. Os objetivos específicos, por sua vez, incluíram: avaliar as condições de ensino e da adequação curricular por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do caderno digital da 3ª série do Ensino Médio de 2021; avaliar a vivência escolar e das metodologias de ensino a partir de questionários aplicados aos sujeitos; propiciar reflexão e prática docente mediante regências simuladas em vídeo; e utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e Recursos Educacionais Didáticos (RED) como ferramentas pedagógicas no contexto pandêmico.

Com isso, considerando a relevância da aquisição de experiência para a prática docente, o presente artigo origina-se do relatório de estágio da disciplina de Estágio Supervisionado em Física, integrante do curso de Licenciatura em Matemática e Física. Seu objetivo central é relatar as vivências e as atividades desenvolvidas ao longo do estágio, realizado no contexto da pandemia de Covid-19.

Este trabalho justifica-se pela importância do estágio na docência para a formação docente, uma vez que oferece a oportunidade de vivenciar e analisar o ambiente educacional, a relação professor-aluno e a prática pedagógica em situações reais. A justificativa também se apoia nos relatos de experiência, que contribuem para uma compreensão mais aprofundada da dinâmica escolar, oferecendo uma visão aproximada da realidade educacional e do fazer docente.

2. DESENVOLVIMENTO

A Seção 2 deste trabalho está organizada em três subseções principais que, em conjunto, estruturam todo o percurso investigativo e reflexivo do Estágio Supervisionado IV. A Subseção 2.1 apresenta a fundamentação teórica que embasou as ações do estágio. A Subseção 2.2 descreve a metodologia adotada, caracterizando a pesquisa, detalhando o local e os sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos metodológicos executados em etapas. Por fim, a Subseção 2.3 apresenta e discute os resultados obtidos.

2.1 Fundamentação Teórica

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel é um dos principais referenciais para o ensino de Ciências, pois defende que a aprendizagem ocorre quando o novo conteúdo se integra à estrutura cognitiva do aluno por meio de relações substantivas com seus conhecimentos prévios, sendo esse conhecimento prévio, segundo Moreira (2012, p. 7), a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa.

Isso implica que o professor deve organizar o ensino a partir do que o aluno já sabe, estabelecendo pontes entre o conhecido e o novo conteúdo, o que se torna ainda mais relevante no ensino remoto de Física durante a pandemia, já que a identificação desses conhecimentos prévios e a contextualização ficam mais desafiadoras.

Igualmente fundamentais são as contribuições de Vygotsky para a prática docente, especialmente sua psicologia sócio-cultural-histórica, com conceitos como “formação social da mente”, “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) e “parceiro mais capaz” (Camillo e Mattos, 2014, p. 213); a ZDP, que medeia a distância entre o que o aluno faz sozinho e o que pode alcançar com ajuda, orienta o professor a atuar como mediador, oferecendo suporte para o avanço intelectual. No ensino remoto, essa mediação ocorre por ferramentas digitais, exigindo que o caderno digital e as videoaulas ofereçam esse apoio adequado, além de a contextualização com temas locais e nacionais refletir a formação social da mente.

O pensamento de Paulo Freire também emerge como referencial, pois sua pedagogia crítica e problematizadora, contrapondo-se à educação bancária, propõe que professores e alunos construam juntos o conhecimento a partir da realidade concreta (Aranha, 1996; Libâneo, 1985). No ensino remoto, é desafiador pelo distanciamento físico, mas a análise do caderno digital mostrou preocupação com temáticas ambientais e sociais atuais, aproximando-se dessa proposta.

Por fim, a pandemia acelerou o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na educação, compreendendo computadores, internet, softwares e plataformas (Ferreira; Júnior; Santana, 2025), que no estágio podem ser empregadas tanto para a preparação das regências (gravação e edição de vídeos, produção de materiais) quanto para a interação com o supervisor, evidenciando a necessidade de formação crítica e criativa do futuro professor. Já os Recursos Educacionais Didáticos, textos, imagens, vídeos, simulações e jogos, podem ser incorporados em regências para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, utilizando simulações de experimentos e animações (Fernandes, 2024).

2.2 Metodologia

O presente artigo é oriundo do relatório referente ao Estágio Supervisionado IV, componente curricular da Licenciatura em Matemática e Física da UFAM, desenvolvido pelo autor principal. A experiência em questão ocorreu entre 13 de abril e 12 de julho de 2021, na Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho, em Humaitá-AM, sob a supervisão do professor Leão (nome fictício), e contou com atividades realizadas remotamente em razão da pandemia de Covid-19. Os sujeitos foram o professor supervisor, os alunos do 3º ano do Ensino Médio (turno matutino) que responderam a questionários sobre dificuldades e percepções no ensino de Física durante a pandemia, e o próprio estagiário, responsável pela execução das atividades.

Os procedimentos metodológicos para a realização do estágio supervisionado IV seguiram etapas sequenciais: (1) análise documental do Projeto Político Pedagógico e do caderno digital do projeto “Aula em Casa” para compreender a proposta pedagógica e verificar a adequação dos materiais às diretrizes curriculares; (2) observação indireta do ambiente e da dinâmica escolar, já que as observações presenciais foram inviáveis, realizada por meio da análise dos materiais e contato com o supervisor; (3) aplicação remota de questionários via *Google Forms* aos alunos para identificar dificuldades e percepções sobre a metodologia, com análise quantitativa; (4) elaboração conjunta de planos de aula para as regências simuladas, com base no conteúdo do caderno digital e na BNCC, preparados com antecedência para garantir domínio do conteúdo; (5) regências simuladas por videoaulas gravadas, utilizando TIC's e RED, com os conteúdos selecionados pelo supervisor, que avaliou e deu feedback; e (6) análise dos dados coletados à luz dos referenciais teóricos, visando compreender os desafios e possibilidades do ensino de Física na pandemia e refletir sobre a prática docente desenvolvida.

2.3 Análise dos resultados

Esta subseção dedica-se a mostrar os procedimentos didático-pedagógicos implementados durante o estágio supervisionados, estruturando-se em: Análise documental (Caderno Digital e PPP) e observação indireta do contexto e da dinâmica escolar (2.3.1); Análise do Questionário dos Alunos, que identificou as dificuldades e percepções sobre a metodologias em tempos de pandemia do COVID-19 (2.3.2); Planejamento, execução e análise das Regências Simuladas (2.3.3), que delineou conteúdos, estratégias gerais, aplicações práticas gerais; e por fim, Síntese da análise dos resultados: descobertas e limitações do estudo (2.3.4). A seguir, inicia-se a descrição da Análise documental (Caderno Digital e PPP) e observação indireta do contexto e da dinâmica escolar.

2.3.1 Análise documental e observação indireta do contexto e da dinâmica escolar.

O caderno digital do estudante da 3ª série do Ensino Médio de 2021, produzido pelo projeto “Aula em Casa” do Governo do Amazonas, foi analisado quanto à sua estrutura, conteúdo e adequação pedagógica. Apresenta-se em formato livro eletrônico, organizado em uma agenda com três colunas (semana de atividades, dias e datas, e atividades/aulas), abrangendo áreas como Ciências Exatas, Biológicas, Linguística, Letras, Artes e Ciências Humanas, com duas aulas por assunto (uma de conteúdo e outra de resolução de exercícios, chamada “Atividade Interativa”).

O material é composto por cinco elementos principais: acesso à videoaula via QR Code ou link; síntese dos conteúdos no texto “Ler e Descobrir” (que garante acessibilidade a surdos e a alunos sem conectividade); Dinâmicas Locais Interativas com orientações e gabarito; lista de exercícios “Praticando” com questões de múltipla escolha; e orientações didáticas para os professores.

Na análise crítica, observam-se aspectos positivos como a contextualização com temas nacionais e locais, abordando problemáticas ambientais e sociais atuais com figuras e tabelas, a acessibilidade proporcionada pelo texto “Ler e Descobrir”, a articulação com a BNCC (BRASIL, 2018) e a fundamentação teórica baseada em Ausubel, Vygotsky e Paulo Freire. Por outro lado, os aspectos negativos incluem a desorganização dos conteúdos, que dificulta a compreensão dos alunos, a limitação das atividades interativas a questões objetivas fechadas, que não estimulam o raciocínio livre, e a construção emergencial do material, feita às pressas para atender às aulas remotas.

Embora o caderno demonstre preocupação com os conhecimentos prévios e a contextualização citados em Moreira (2012), a desorganização e o uso de questões fechadas vão na contramão da pedagogia crítica de Freire, que defende uma educação problematizadora com o aluno como sujeito ativo; assim, o material poderia beneficiar-se da inclusão de atividades mais abertas que estimulem a reflexão e a criatividade do aluno.

Quanto as observações presenciais do ambiente escolar não foram possíveis realiza-las devido ao fechamento da escola durante a pandemia, mas a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as informações fornecidas pelo professor supervisor permitiram algumas reflexões sobre o funcionamento da instituição em tempos de pandemia. O PPP é um documento fundamental que orienta as ações da escola, definindo sua identidade, objetivos, metodologias e formas de avaliação, e sua análise permitiria verificar o alinhamento entre o proposto e o realizado, especialmente no que se refere à adaptação do ensino durante a pandemia. Dessa forma, infelizmente, as limitações impostas pelo

ensino remoto dificultaram o acesso a esse documento e a verificação de seu devido cumprimento.

A impossibilidade de observação direta do ambiente escolar, juntamente com a análise do caderno digital e as informações do professor supervisor, permitiu, no entanto, uma avaliação indireta das condições de ensino em tempos de pandemia.

Quanto à estrutura física, a escola permaneceu fechada, o que inviabilizou o uso de laboratórios, biblioteca, quadra esportiva e outros espaços de aprendizagem. Em relação aos recursos materiais, o projeto “Aula em Casa” forneceu materiais digitais, mas a falta de acesso à internet e a qualidade dos materiais comprometeram a aprendizagem de alguns alunos

No que tange ao corpo docente, os professores tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto, desenvolvendo novas habilidades tecnológicas e metodológicas, e quanto ao corpo discente, os alunos enfrentaram desafios significativos relacionados à conectividade, ao ambiente de estudo e à falta de contato com os professores (descritos em 2.3.2). Por fim, a gestão escolar em tempos de pandemia enfrentou desafios sem precedentes, tendo que coordenar a implementação do ensino remoto, o apoio aos professores e alunos, e a manutenção dos vínculos com a comunidade escolar, sendo que a implementação do projeto “Aula em Casa” foi uma resposta emergencial a esses desafios, com avanços e limitações.

2.3.2 Análise do Questionário dos Alunos

O questionário aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio buscou identificar percepções sobre o ensino de Física na pandemia, com três perguntas sobre desempenho, dificuldades e sugestões metodológicas. Vale ressaltar que apenas 20 de 32 alunos da turma responderam ao questionário.

Na primeira pergunta “**Como você avalia seu desempenho em Física?**”, quatorze (14) dos alunos se consideraram “bons” em Física e seis (6) “regulares”, sem respostas “excelente” ou “ruim”, indicando uma percepção majoritariamente positiva, mas com espaço para melhora e sem sensação de desamparo total.

Na segunda pergunta “**Quais as maiores dificuldades encontradas por você para compreender o conteúdo de Física durante à pandemia do covid-19?**”, as principais dificuldades apontadas foram: falta de contato com o professor (10 alunos), conexão ruim ou falta de internet (10 alunos) e dificuldades desde o ensino fundamental (10 alunos), seguidas por problemas particulares (8 alunos) e conteúdos complexos (2 alunos); não foram citadas falta de interesse dos alunos, estrutura física da escola, metodologia do professor e falta de aparelhos eletrônicos ou serem de má qualidade.

Isso evidencia que os obstáculos estão mais ligados às condições impostas pela pandemia do que à disciplina ou à prática docente, sugerindo que os professores mantêm metodologia adequada e os alunos têm interesse, mas a alta incidência de lacunas desde o ensino fundamental reforça a necessidade de estratégias de nivelamento e valorização do conhecimento prévio, como propõe Ausubel.

Na terceira pergunta **“Cite metodologias que podem ser usadas pelo professor para melhorar sua aprendizagem nos conteúdos de Física em meio a pandemia do Covid-19?”**, as sugestões foram categorizadas em:

Melhor explicação dos conteúdos (8 alunos), com pedidos de abordagem mais clara, exemplos práticos e críticas ao caderno digital, confirmando a demanda por mediação ativa do professor conforme a ZDP de Vygotsky. Como mostram alguns relatos a seguir:

“Mas explicação e etc. q fique de uma maneira mais fácil de se entender” (Aluno 1);
“Deveria ter aulas mais dinâmicas, para a melhor compreensão do conteúdo” (Aluno 2);
“Os conteúdos tendo uma introdução como nos livros didáticos, poderia ser em pdf, mas não como o caderno digital que não dava pra entender direito faltava exemplos de como resolver o problema” (Aluno 3);
“SE APROFUNDAR APENAS NO CONTEÚDO” (Aluno 4).

Preferência por aulas presenciais (4 alunos), evidenciando insatisfação com o remoto e valorização de metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos. Como nos relatos a seguir:

“Prefiro aulas presenciais” (Aluno 5);
“Sala de aula, Aprendizagem baseada em projetos” (Aluno 6).

Ainda em relação e terceira pergunta, quatro (4) alunos não souberam ou não responderam, possivelmente por falta de reflexão ou aceitação passiva. Como mostra alguns relatos a seguir:

“No momento não sei nenhuma” (Aluno 7)
“Não sei” (Aluno 8).

Além disso, quatro (4) alunos não descreveram metodologias, portanto, as respostas não puderam ser analisadas na pesquisa.

Em síntese, os alunos reconhecem as dificuldades pandêmicas, mas mantêm percepção positiva do desempenho, e os resultados apontam implicações práticas: reforço da mediação pedagógica (com plantões de dúvidas, fóruns e feedback), adaptação dos materiais didáticos (organização clara, exemplos e atividades que estimulem o raciocínio), valorização do conhecimento prévio (diagnóstico e planejamento a partir dele) e adoção de metodologias ativas que promovam protagonismo e construção ativa do conhecimento.

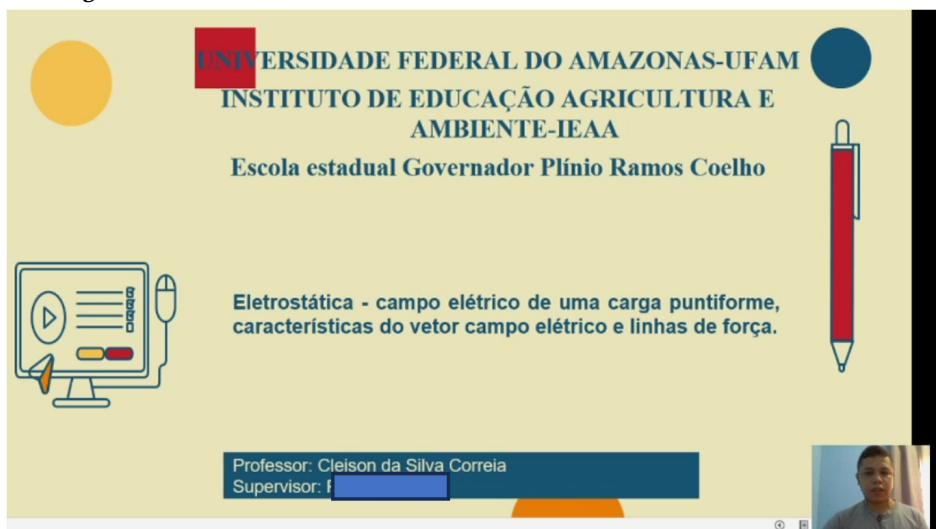
2.3.3 Planejamento, execução e análise das Regências Simuladas

As regências simuladas, realizadas por meio de videoaulas gravadas com conteúdo do caderno digital sob supervisão do professor Leão, foram o momento central da prática docente no estágio. Os conteúdos eram selecionados com cinco dias de antecedência pelo supervisor, dando ao estagiário tempo para dominar os assuntos, preparar exemplos e organizar a sequência didática, o que foi fundamental para a qualidade das aulas.

Na metodologia, empregaram-se Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), como softwares de gravação e edição (*OBS Studio*), e Recursos Educacionais Didáticos (RED), incluindo simulações (PHET Colorado), animações e exemplos práticos (slides no Power Point) (ver figura 1 e 2). As bases teóricas utilizadas foram a aprendizagem significativa de Ausubel, com ênfase na relação com conhecimentos prévios e na contextualização cotidiana, e as contribuições de Vygotsky sobre a mediação social mesmo em ambiente virtual.

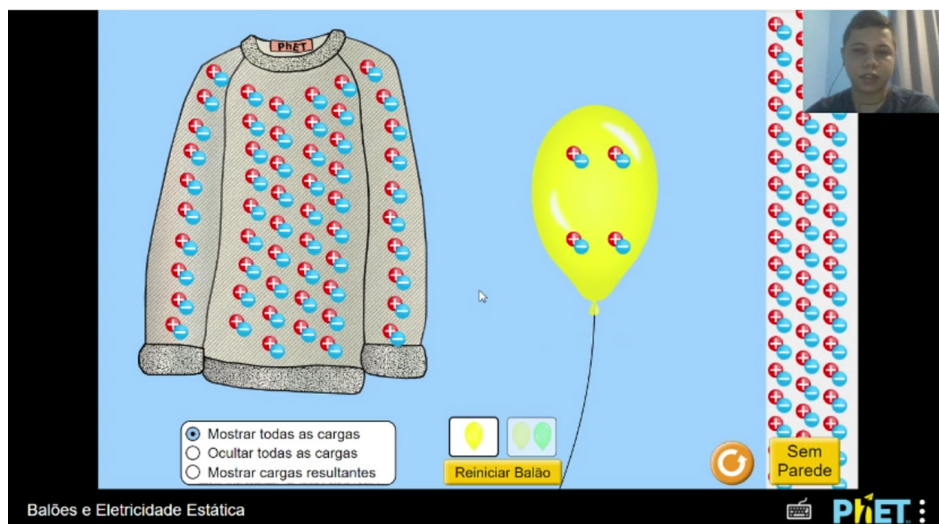
Foi possível realizar oito (8) regências (videoaulas), nas quais os conteúdos foram abordados por meio de aulas expositivas dialógicas e exercícios contextualizados, baseados nos saberes prévios e na realidade cotidiana dos alunos. Complementarmente, utilizaram-se TICs, a exemplo das simulações da plataforma PHET Colorado (figura 2), mas a interação com os alunos foi limitada pela falta de contato pessoal e pelo baixo engajamento remoto.

Figura 1 – Aula sobre o tema eletrostática utilizando o *OBS Studio* e *Power Point*



Fonte - Próprios autores

Figura 2 – Aula sobre o tema eletrostática utilizando o OBS Studio e simulações do site PHET Colorado



Fonte - Próprios autores

Dentre os desafios enfrentados no planejamento e execução das regências, destacaram-se a falta de ambiente silencioso para gravação das videoaulas, que comprometeu áudio e vídeo; dificuldades de estudo e preparação por falta de internet e espaço adequado em casa; baixa interação com os alunos, restringindo feedback e ajustes; problemas técnicos com quedas de sinal de internet no envio das regências; a contração de COVID-19 pelo estagiário, que passou 14 dias de tratamento e idas ao hospital, atrasando o cronograma; e a impossibilidade de atingir 10 regências planejadas devido a esses fatores, à redução do período letivo escolar (apenas uma aula de Física por semana para os alunos) e problemas de saúde familiar do professor supervisor.

Apesar disso, o supervisor avaliou positivamente as regências, elogiando a qualidade das explicações e a criatividade nos recursos didáticos, e o estagiário, em autoavaliação, reconheceu aspectos a melhorar na ambientação virtual e na ministração, mas considerou os objetivos do estágio amplamente alcançados. A experiência do estágio proporcionou uma reflexão profunda sobre a *práxis* docente, evidenciando que a preparação antecipada é essencial para o domínio e a qualidade da explicação; a contextualização com a realidade do aluno facilita a compreensão e promove aprendizagem significativa; o uso de recursos tecnológicos torna as aulas mais dinâmicas; a interação com os alunos, mesmo virtual, precisa ser intencionalmente planejada; e a docência é um processo contínuo de aperfeiçoamento que exige reflexão crítica constante.

2.3.4 Síntese da análise dos resultados: descobertas e limitações do estudo

As principais descobertas do estudo podem ser sintetizadas em cinco pontos: primeiro, o projeto “Aula em Casa” representou uma resposta emergencial do Governo do Amazonas para dar continuidade às atividades educacionais, mas a análise do caderno digital revelou limitações como desorganização dos conteúdos e atividades predominantemente fechadas, que não estimulam o raciocínio crítico dos alunos; segundo, a maioria dos alunos avalia seu desempenho em Física como “bom”, embora as principais dificuldades apontadas tenham sido a falta de contato com o professor (10 alunos), problemas de conectividade (10 alunos) e lacunas de aprendizagem desde o ensino fundamental (10 alunos); terceiro, a impossibilidade de observação presencial, a falta de interação com os alunos e os problemas técnicos e de saúde foram os principais desafios do estágio, que limitaram alguns objetivos, mas também proporcionaram aprendizagens significativas sobre resiliência e adaptabilidade; quarto, a falta de contato com o professor evidenciou a importância da mediação pedagógica mesmo em ambiente virtual, e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky mostrou-se especialmente relevante para compreender a necessidade de suporte contínuo aos alunos; e quinto, a análise do caderno digital e a preparação das regências evidenciaram a importância da contextualização dos conteúdos de Física com a realidade dos alunos para promover a aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel.

O estudo apresenta, contudo, limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados: a impossibilidade de observação presencial foi a principal limitação, pois o fechamento da escola impediu a compreensão da dinâmica escolar e da prática docente em seu contexto real; a redução da carga horária, com apenas 10 regências planejadas e menos ainda realizadas, limitou o aprofundamento da prática e a interação com os alunos; a baixa interação com os alunos, pela falta de contato pessoal, restringiu o feedback imediato e o ajuste da prática durante as regências; a aplicação de questionários apenas aos alunos, sem a participação da diretora e de outros professores, limitou a compreensão das múltiplas dimensões da prática escolar em tempos de pandemia; as condições adversas de realização – problemas de saúde (contaminação por COVID-19), dificuldades técnicas (falta de internet, ambiente inadequado para gravação) e problemas pessoais do supervisor – comprometeram o cronograma e a qualidade de algumas atividades; e, por fim, os resultados analisados referem-se a uma única escola e contexto específico, não podendo ser generalizados para outras realidades.

3. CONCLUSÃO

O Estágio Supervisionado IV, realizado na Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho em contexto de pandemia da COVID-19, proporcionou ao graduando uma experiência única e desafiadora de imersão na prática docente adaptada ao formato remoto, e as atividades desenvolvidas permitiram uma compreensão aprofundada das condições de ensino e aprendizagem em tempos de crise sanitária. Em razão do cenário imposto pela pandemia de Covid-19, a atividade do Estágio Supervisionado em Física teve como objetivo geral familiarizar o licenciando com as especificidades do ensino da disciplina no Ensino Médio, valendo-se de atividades práticas virtuais.

Quanto aos objetivos propostos no estágio, eles foram alcançados diante das limitações pandêmicas: O objetivo central foi alcançado, pois as regências simuladas proporcionaram a experiência de planejar e ministrar aulas para turmas de 3º ano, com preparação de planos, gravação de videoaulas e feedback do supervisor, contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas fundamentais; o primeiro objetivo foi parcialmente alcançado, já que a impossibilidade de observação presencial limitou a avaliação, mas a análise do caderno digital e as informações do supervisor permitiram uma avaliação indireta, evidenciando desafios estruturais, de recursos e de adaptação ao ensino remoto; o segundo objetivo foi alcançado por meio da aplicação dos questionários aos alunos, que identificaram percepções, dificuldades e sugestões metodológicas, fornecendo subsídios para refletir sobre práticas docentes e necessidades dos alunos; o terceiro objetivo foi plenamente alcançado, pois as regências simuladas e a análise crítica dos resultados permitiram uma reflexão profunda sobre a práxis docente, articulando teoria e prática ao longo de todo o estágio; e o quarto foi alcançado, com o uso das TIC's tanto na preparação das regências (gravação de videoaulas) quanto na interação com o supervisor, e a incorporação de RED como simulações, animações e exemplos práticos para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas.

O Estágio Supervisionado IV, realizado em um contexto de exceção marcado pela pandemia, constituiu uma experiência formativa de grande valor para o graduando, proporcionando-lhe a oportunidade de refletir sobre os desafios e possibilidades da docência em Física em tempos de ensino remoto e permitindo-lhe desenvolver competências pedagógicas fundamentais, como planejamento de aulas, utilização de recursos tecnológicos, contextualização dos conteúdos e reflexão crítica sobre a prática docente.

No contexto do estágio supervisionado lições foram aprendidas ao longo das atividades, como: a importância da mediação pedagógica, pois a falta de contato com o professor, apontada como a principal dificuldade pelos alunos, evidencia

que em tempos de ensino remoto essa mediação precisa ser intencionalmente planejada com ferramentas que aproximem professor e aluno; a necessidade de materiais didáticos bem planejados, já que a análise do caderno digital revelou que materiais produzidos às pressas podem comprometer a aprendizagem, exigindo planejamento cuidadoso, organização clara e atividades que estimulem o raciocínio crítico; a relevância da formação continuada, uma vez que a rápida transição para o ensino remoto evidenciou a necessidade de os professores se atualizarem no uso de tecnologias e metodologias ativas; a resiliência como competência docente, pois a pandemia impôs desafios inesperados e exigiu capacidade de adaptação rápida e soluções criativas para problemas emergentes; e a reflexão como prática necessária, reforçando a importância de identificar pontos fortes, reconhecer limitações e planejar melhorias contínuas.

Por fim, este relato reafirma a importância do Estágio Supervisionado como componente fundamental na formação de professores, capaz de articular teoria e prática e preparar o futuro docente para os desafios da realidade educacional, e a experiência vivida, apesar de seus desafios, contribuiu significativamente para a formação profissional do graduando, desenvolvendo não apenas competências técnicas, mas também uma postura crítica e reflexiva em relação ao fazer docente.

Como afirmou Fazenda (2007, p. 64), o estágio supervisionado “deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria e a prática”. A afirmação da autora ganha ainda mais relevância em tempos de pandemia, quando os desafios do mundo do trabalho se apresentam de forma complexa e multifacetada, exigindo dos futuros professores uma formação sólida, crítica e adaptável.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *Filosofia da Educação*. **Revista e ampliada**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Caderno digital do estudante**: bloco 1/ Revisão, 3º série do ensino médio. Amazonas, p. 1-36, 2021. Disponível em: http://aulaemcasa.am.gov.br/?page_id=3856. Acesso em: 08 de ago. de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2021.

CAMILLO, Juliano; MATTOS, Cristiano. Educação em ciências e a teoria da atividade cultural-histórica: Contribuições para a reflexão sobre tensões na prática educativa. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.16, n. 01, p. 211-230, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/6vJ637Rc4V3rYZmgZjLrWsh/?lang=pt>. Acesso em: 08 de ago. de 2026.

FAZENDA, Ivani Catarina A. *et al.* **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas-SP: Papirus, 2007.

FERNANDES, Fábio Batista. Educação e recursos educacionais digitais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 41, 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/41/educacao-e-recursos-educacionais-digitais>. Acesso em: 09 de ago. de 2026.

FERREIRA, Danielle Portella; JÚNIOR, Saint Clair dos Santos Gomes; SANTANA, Nelbe Nesi. A utilização de tecnologias de comunicação e informação durante a pandemia da Covid-19 por crianças e adolescentes com doença crônica e seus familiares. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, e350336, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/ptMN7nQQT67qkKmczKjgpDD/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 09 de ago. de 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Democratização da escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Coleção Educar. Volume 1, São Paulo: Loyola, 1985.

MOREIRA, Marco Antônio. O Que é afinal Aprendizagem Significativa? **Revista Currículo**, La Laguna, n.25, p.29-56, 2012. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17435/material/Aprendizagem%20Significativa.pdf>. Acesso em: 08 de ago. de 2026.

O DESAFIO DO TEMPO NA APRENDIZAGEM: O IMEDIATISMO POR RESPOSTAS NA CULTURA DIGITAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Jucimar da Silva Silveira¹

Cristiane Flores de Medeiros²

Thaís dos Reis Machado³

Lucimara Ferraz Santos⁴

João Paulo Santos da Silva⁵

1. INTRODUÇÃO

A escola tem um tempo próprio. Aprender exige atenção, retomada, tentativa, erro e disposição para recomeçar. Esse movimento nem sempre acompanha o ritmo da vida contemporânea, marcado pela rapidez com que informações e respostas chegam até nós. Nos ambientes digitais, uma pergunta pode ser respondida em poucos segundos; na sala de aula, porém, compreender um conceito, interpretar um texto ou resolver um problema exige um percurso que nem sempre é imediato.

Foi essa diferença entre o tempo da resposta e o tempo da aprendizagem que despertou nosso interesse pelo tema. Como professores da rede pública, observamos situações em que alguns estudantes, diante da primeira dificuldade, procuram prontamente a resposta com o professor, com um colega ou por meio

1 Professor efetivo na Rede Estadual de Santa Catarina. Especialista em Metodologia e Prática Interdisciplinar de Ensino. Graduado em Filosofia. E-mail: juciivan@hotmail.com.

2 Professora efetiva na Rede Estadual de Santa Catarina. Mestranda em Educação Inclusiva pelo PROFEI UEM. Graduada em Matemática, Química e Pedagogia. E-mail: crisflorme@hotmail.com.

3 Assistente de Educação efetiva na Rede Estadual de Santa Catarina. Especialista em Educação Especial. Graduada em Pedagogia. E-mail: thaís_dosreis@outlook.com.

4 Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva e Ludopedagogia. Graduada em Pedagogia. E-mail: Lucimara.ferraz158@gmail.com.

5 Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Graduado em Pedagogia. E-mail: projetogamer2019@gmail.com.

de uma ferramenta digital, muitas vezes antes de uma tentativa mais cuidadosa de leitura, interpretação ou resolução. Também percebemos resistência diante de atividades que exigem várias etapas, maior concentração ou retomada de conhecimentos anteriores.

Não se trata de afirmar que todos os estudantes agem dessa maneira, nem de atribuir esse comportamento apenas à falta de esforço ou interesse. Trata-se de uma questão que também possui dimensões culturais, sociais e pedagógicas. Vivemos em uma sociedade que valoriza a velocidade, atualiza informações continuamente e oferece respostas quase instantâneas. Esse modo de se relacionar com o tempo e com o conhecimento também atravessa a escola.

A presença constante de dispositivos móveis, redes sociais, mecanismos de busca e ferramentas de inteligência artificial tornou quase simultâneas as ações de perguntar, buscar e encontrar. Bauman (2001), ao discutir a modernidade líquida, descreve uma sociedade marcada pela fluidez e pela fragilidade dos compromissos duradouros. Han (2015; 2018), por sua vez, chama a atenção para o excesso de estímulos e para a fragmentação da atenção em uma sociedade permanentemente conectada.

Neste estudo, utilizamos a expressão imediatismo por respostas para designar a tendência de valorizar a obtenção rápida do resultado sem a mesma atenção ao caminho necessário para compreendê-lo. A questão não está na rapidez em si, pois localizar informações, consultar fontes e utilizar ferramentas digitais pode contribuir para a aprendizagem. O problema surge quando encontrar uma resposta passa a ser confundido com aprender e quando o resultado pronto substitui ações como interpretar, comparar, formular hipóteses e rever o próprio raciocínio.

A Teoria Histórico-Cultural contribui para compreender essa questão. Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se constitui nas relações sociais, na linguagem, na atividade e na mediação. Leontiev (1978) reforça que a apropriação da cultura depende da atividade do próprio sujeito. Aprender, nessa perspectiva, não é apenas receber uma informação correta, mas participar de um processo que envolve ações, tentativas, erros, retomadas e novas formas de compreender. A resposta pronta pode resolver uma tarefa, mas não garante a apropriação do conhecimento.

Essa reflexão também considera as condições concretas da escola pública, marcada por diferentes ritmos de aprendizagem, limitações materiais e trajetórias escolares diversas. Por isso, não basta afirmar que os estudantes precisam ter mais paciência ou concentração. É necessário pensar em formas de organização do ensino que favoreçam a permanência na atividade, a elaboração do pensamento e a construção da autonomia, sem culpabilizar os alunos ou rejeitar as tecnologias.

Diante disso, este estudo busca discutir as implicações do imediatismo por respostas para a aprendizagem escolar, articulando autores que analisam a aceleração da vida contemporânea e a cultura digital com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Pretende-se, ainda, refletir sobre possibilidades de atuação docente que considerem a realidade da escola pública e preservem o valor do processo de aprendizagem.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, natureza bibliográfica e caráter interpretativo. A análise foi construída a partir do diálogo entre autores da sociologia, da filosofia e da cultura digital, como Bauman, Byung-Chul Han, Virilio, Lipovetsky, Carr e Serres, e autores da Teoria Histórico-Cultural, especialmente Vygotsky e Leontiev. As obras foram selecionadas por sua relação com as categorias de tempo, velocidade, atenção, mediação, atividade e aprendizagem. Nossa experiência como professores da rede pública foi o ponto de partida da inquietação, sem que as situações vividas em sala de aula fossem tratadas como dados empíricos. Assim, o estudo procura compreender como o imediatismo por respostas se relaciona com o tempo em que vivemos e de que maneira a escola pode enfrentá-lo pedagogicamente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender o imediatismo por respostas exige olhar para além do comportamento individual dos estudantes. A pressa, a dificuldade de esperar e a busca por soluções rápidas fazem parte de uma configuração cultural mais ampla. Por isso, este capítulo aproxima autores que discutem as transformações da vida contemporânea dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

Em um primeiro momento, abordamos a relação entre cultura digital, velocidade e imediatismo. Depois, discutimos o papel da mediação, da atividade e do tempo na formação de conceitos. Por fim, aproximamos essas contribuições de situações que atravessam o cotidiano da escola pública.

2.1 Cultura digital, velocidade e imediatismo

A velocidade deixou de ser apenas uma característica técnica dos meios de comunicação e passou a organizar expectativas, comportamentos e modos de perceber o tempo. Quando quase tudo ao redor estimula a rapidez, esperar por uma resposta, dedicar-se por mais tempo a uma tarefa ou permanecer diante de uma dificuldade pode parecer cada vez menos atraente. Essa forma de viver também se aproxima do que Bauman (2001) chama de modernidade líquida. Nesse contexto, vínculos, projetos e conhecimentos tornam-se mais instáveis e provisórios. Aquilo que exige compromisso prolongado perde espaço diante da

possibilidade de substituição constante, e essa lógica também alcança a relação com o conhecimento.

Quando o saber é tratado apenas como algo a ser acessado no momento da necessidade, ele se aproxima de um produto de consumo. Busca-se uma definição, uma fórmula ou uma resposta e, logo depois, passa-se para outra demanda. O acesso rápido pode produzir uma sensação de domínio, mesmo quando a informação não foi compreendida nem relacionada a outros conhecimentos. O excesso de estímulos também interfere na capacidade de atenção. A alternância constante entre mensagens, vídeos, imagens e notificações favorece uma atenção fragmentada: acompanha-se muita coisa, mas nem sempre é possível se deter sobre alguma delas. Essa dificuldade de sustentar uma atenção mais profunda é discutida por Han (2015; 2018).

Na escola, isso aparece em tarefas que exigem continuidade. Um texto longo, uma explicação mais demorada ou um problema sem resposta evidente podem ser vistos como excessivos. Muitas vezes, o estudante não rejeita o conteúdo em si, mas o tempo necessário para compreendê-lo. Nesse cenário, experiências como o silêncio, a contemplação e o tédio tendem a ser percebidas como vazias. Han também chama a atenção para a perda desses momentos, embora eles possam ser importantes para que o pensamento estabeleça relações e produza sentidos. Nem toda pausa significa ausência de aprendizagem; às vezes, ela é justamente a condição para que algo seja elaborado.

A aceleração, portanto, não significa apenas fazer algo em menos tempo. Ela modifica a maneira como os sujeitos se relacionam entre si, com os acontecimentos e com o espaço. Virilio (1996) compreende a velocidade como um princípio organizador da vida moderna, cujos efeitos ultrapassam o campo técnico. A urgência e a multiplicação das escolhas também fazem parte desse contexto. Em uma sociedade na qual sempre há algo novo acontecendo, permanecer em uma única atividade pode se tornar difícil. Para Lipovetsky (2004), a ansiedade não nasce apenas da falta, mas também do excesso de informações e possibilidades.

Essas mudanças também alcançam as formas de leitura. Nos ambientes digitais, a leitura costuma ser orientada pela localização rápida de palavras, trechos e respostas, com frequentes interrupções e deslocamentos. Carr (2011) chama a atenção para essa fragmentação, que pode dificultar práticas de leitura que exigem continuidade, memória e análise. Isso não significa considerar a leitura digital inferior. O ambiente digital oferece possibilidades importantes de pesquisa e comparação. A dificuldade aparece quando o modo de leitura mais rápido passa a predominar mesmo em situações que exigem maior permanência e aprofundamento.

Uma perspectiva menos negativa sobre essas transformações é apresentada por Serres (2013), ao descrever as novas gerações por meio da figura de “Polegarzinha”. Para o autor, os jovens não se relacionam com o conhecimento de maneira pior, mas de forma diferente. Em um contexto de amplo acesso à informação, habilidades como buscar, selecionar e relacionar conteúdos ganham importância.

Esse olhar ajuda a evitar uma visão excessivamente negativa dos estudantes. Não se trata de defender um retorno idealizado a um passado em que todos supostamente liam melhor, tinham mais paciência e aprendiam sem dificuldades. A escola sempre conviveu com problemas de atenção, desinteresse e desigualdade.

As tecnologias ampliaram as possibilidades de comunicação, criação e acesso. O desafio está em ajudar os estudantes a compreender que acessar uma informação não é o mesmo que se apropriar dela. A rapidez pode ser útil para localizar um dado ou consultar uma fonte, mas se torna um problema quando a resposta encontrada encerra a atividade intelectual. Por isso, talvez o papel da escola não seja ensinar o aluno a ser lento, mas ajudá-lo a reconhecer quando o conhecimento exige tempo.

2.2 Mediação, atividade e formação de conceitos

A Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano como um processo social, histórico e mediado. Para Vygotsky (2001), as funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, a memória consciente e o pensamento conceitual, não surgem apenas da maturação biológica. Elas se formam nas relações sociais e são apropriadas pelo sujeito ao longo de sua participação na cultura.

A linguagem possui um papel central nesse processo. Por meio dela, o sujeito nomeia, compara, generaliza, explica e reorganiza o próprio pensamento. Por isso, aprender não se reduz a receber uma informação ou repetir uma definição.

Um estudante pode memorizar uma resposta sem compreender o conceito envolvido. Pode reproduzir um procedimento e, ainda assim, não saber utilizá-lo em outra situação. A formação do conceito exige que ele reconheça relações, identifique características essenciais e consiga mobilizar o conhecimento de maneira consciente.

Esse movimento não acontece de uma só vez. O pensamento se modifica por meio de aproximações, dúvidas, confrontos e reelaborações. Há momentos em que o estudante parece compreender e outros em que volta a apresentar dificuldades. Esse percurso não indica necessariamente ausência de aprendizagem. Ele faz parte dela.

A noção de zona de desenvolvimento proximal ajuda a compreender o papel da mediação. Ela diz respeito à distância entre aquilo que o estudante já consegue fazer sozinho e aquilo que pode realizar com a colaboração de alguém mais experiente.

Na prática docente, mediar não é fazer pelo aluno nem o deixar sozinho diante de uma tarefa que não consegue realizar. É oferecer apoio suficiente para que ele avance. Esse apoio pode assumir a forma de uma pergunta, de uma pista, de um exemplo ou de uma retomada.

Essa diferença é importante quando pensamos no imediatismo por respostas. Ao dar a solução imediatamente, o professor pode encerrar a dúvida, mas também pode retirar do estudante a possibilidade de realizar as ações necessárias à compreensão. Ao formular uma pergunta que o ajuda a reorganizar o raciocínio, mantém o aluno em atividade.

Leontiev (1978) reforça essa ideia ao situar o desenvolvimento humano no interior da atividade. Para o autor, o sujeito se apropria da cultura ao participar de ações orientadas por necessidades, motivos e objetivos. Não basta estar diante do conteúdo. É preciso agir sobre ele.

Isso nos ajuda a compreender por que uma resposta pronta pode ser insuficiente. Quando outra pessoa ou uma ferramenta realiza todo o percurso e apresenta somente o resultado, o estudante recebe o produto final, mas não necessariamente participa da atividade que poderia gerar aprendizagem.

Naturalmente, isso não significa que todo uso de respostas prontas seja prejudicial ou que toda ajuda deva ser evitada. Em determinadas situações, uma explicação direta é necessária. O problema aparece quando ela se torna a única forma de relação com o conhecimento.

A mediação precisa sustentar a atividade do estudante, não a substituir permanentemente. Perguntar o que ele já entendeu, solicitar que explique o caminho percorrido ou indicar uma informação que passou despercebida são formas de ajuda que preservam sua participação.

A tensão, portanto, não está simplesmente entre tecnologia e aprendizagem. Uma ferramenta digital pode tanto interromper quanto ampliar o pensamento. Tudo depende da forma como é incorporada à atividade e da mediação que acompanha seu uso.

2.3 O imediatismo no cotidiano da escola pública

Na escola pública, o imediatismo por respostas aparece de maneiras diferentes. Uma delas é a solicitação de ajuda antes da tentativa. Alguns estudantes perguntam o que devem fazer antes mesmo de ler a orientação completa. Outros aguardam que o professor confirme cada passo, demonstrando insegurança para avançar sem validação.

Também observamos a desistência diante do primeiro obstáculo. Expressões como “não sei” ou “não consigo” podem surgir antes que o aluno tenha separado as informações disponíveis, retomado um conteúdo ou testado uma possibilidade.

Essas falas nem sempre significam falta de vontade. Podem expressar insegurança, experiências anteriores de fracasso ou uma compreensão de que a dificuldade é sinal de incapacidade. Quando o estudante acredita que aprender deveria ser rápido, qualquer demora pode ser interpretada como prova de que ele não consegue.

A realidade das turmas torna essa questão ainda mais complexa. Em uma mesma sala, convivem estudantes com trajetórias escolares, formas de acesso à tecnologia e níveis de autonomia muito distintos. Alguns contam com apoio fora da escola; outros dependem quase exclusivamente da mediação oferecida pelo professor.

Por isso, não é possível explicar o imediatismo por uma única causa. A cultura digital influencia, mas não explica tudo. As experiências anteriores de escolarização, as formas de avaliação, as expectativas familiares e a própria organização das aulas também interferem na maneira como o aluno se relaciona com a dificuldade.

As ferramentas digitais tornam esse cenário ainda mais desafiador. Motores de busca, aplicativos e sistemas de inteligência artificial conseguem produzir respostas em poucos segundos. Esses recursos podem enriquecer o trabalho pedagógico, mas também podem ser utilizados para evitar o esforço de leitura, cálculo ou escrita.

Em Matemática, por exemplo, um aplicativo pode apresentar o resultado correto de uma operação. Isso não significa que o estudante compreendeu o procedimento. Em Língua Portuguesa, um resumo pode oferecer informações sobre uma obra, mas não substitui a experiência de leitura e interpretação.

O problema não está somente na cópia. Mesmo quando o aluno lê a resposta, pode não ter realizado as ações intelectuais necessárias para compreendê-la.

Outro aspecto relacionado ao imediatismo é a dificuldade de lidar com o erro. Quando apenas a resposta correta é valorizada, o erro se transforma em algo que deve ser escondido. O estudante apaga as tentativas, espera a correção ou copia a solução final sem compreender o que aconteceu em seu raciocínio.

Entretanto, o erro pode oferecer informações importantes ao professor. Ele mostra como o estudante pensou, quais relações estabeleceu e em que ponto precisa de ajuda. Para que isso aconteça, é necessário construir um ambiente em que o aluno possa expor o próprio caminho sem sentir que está sendo ridicularizado.

O desafio docente está em equilibrar essas dimensões. A escola não pode ignorar as tecnologias nem agir como se fosse possível retomar um mundo anterior a elas. Também não pode reduzir o ensino à localização rápida de respostas.

Cabe a ela organizar experiências em que pesquisar, comparar e utilizar ferramentas digitais façam parte de um processo mais amplo de compreensão.

3. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As reflexões desenvolvidas até aqui mostram que o imediatismo não pode ser enfrentado apenas com proibições ou cobranças individuais. Se ele está relacionado ao modo como a sociedade se organiza e como os estudantes se relacionam com a informação, a escola precisa criar experiências que lhes permitam construir outra relação com o tempo, com o erro e com a dúvida.

A partir dos referenciais apresentados e de nossa experiência na rede pública, discutimos algumas possibilidades. Elas não devem ser entendidas como receitas prontas. São caminhos que precisam ser adaptados às condições de cada turma, ao conteúdo trabalhado e às possibilidades reais do professor.

3.1 Sustentar o tempo de elaboração

Uma das questões que mais nos desafiam em sala de aula é preservar o tempo necessário para que o estudante pense. Nem sempre isso é simples. Diante do silêncio da turma, da necessidade de cumprir o planejamento e das diferentes demandas que surgem durante a aula, muitas vezes o próprio professor acaba antecipando uma resposta que poderia ser construída pelos alunos.

Aguardar alguns segundos depois de uma pergunta pode parecer pouco, mas faz diferença. Em vez de interpretar o silêncio como ausência de aprendizagem, podemos reconhecê-lo como parte do processo.

Também é possível reservar um tempo para que os estudantes registrem ideias iniciais antes da discussão coletiva. Em alguns casos, a conversa em duplas ajuda aqueles que ainda não se sentem seguros para falar diante de toda a turma.

Outra possibilidade é tornar visíveis as etapas de uma atividade mais longa. Ler o enunciado, localizar informações, formular uma hipótese, realizar uma tentativa e revisar a resposta podem aparecer como partes de um percurso. Isso não significa facilitar excessivamente a tarefa. Significa mostrar que uma atividade complexa não precisa ser resolvida de uma só vez.

3.2 Mediar a dúvida e o erro

Quando o estudante pede uma resposta imediatamente, o professor pode devolver a ele perguntas que o ajudem a retomar o raciocínio: “O que você já

conseguiu entender?"; "Onde apareceu a dificuldade?"; "O que você tentou?"; "Há algum exemplo anterior que pode ajudar?". Esse tipo de intervenção não deixa o estudante sozinho, mas evita que a ajuda elimine sua participação.

Na rotina escolar, porém, sabemos que nem sempre há tempo para longas conversas individuais. Por isso, algumas perguntas mediadoras podem se tornar parte da própria cultura da turma. Com o tempo, os alunos começam a utilizá-las para analisar o próprio trabalho.

O erro também pode ser tratado de outra forma. Em vez de ser apenas corrigido, pode ser discutido. O professor pode pedir que o estudante explique como chegou àquela resposta ou comparar diferentes caminhos apresentados pela turma.

Manter registros das tentativas também é importante. Quando o aluno apaga tudo o que fez e copia apenas a solução correta, perde-se parte do processo. Em algumas atividades, pode-se solicitar que ele indique o que pensou primeiro, o que precisou mudar e como chegou à resposta final.

3.3 Ressignificar o uso das tecnologias digitais

Proibir completamente as ferramentas digitais dificilmente resolverá o problema. Elas já fazem parte da vida dos estudantes e continuarão presentes fora da escola.

Uma alternativa é transformar a resposta produzida pela tecnologia em objeto de análise. Depois de realizar uma busca, o aluno pode explicar o conteúdo com suas palavras, verificar a informação em outra fonte ou apontar possíveis limitações.

Com ferramentas de inteligência artificial, por exemplo, o professor pode apresentar uma resposta e pedir que a turma avalie sua qualidade. A resposta está correta? Há informações incompletas? Quais argumentos foram utilizados? Seria possível formular outra explicação?

Esse movimento muda a função da tecnologia. Em vez de encerrar a atividade, ela passa a provocar novas perguntas. Nenhuma ferramenta elimina a necessidade de interpretar e verificar. Ensinar isso também faz parte da formação dos estudantes.

3.4 Valorizar a colaboração, o percurso e a autonomia

Os colegas também podem atuar como mediadores. Atividades em duplas ou grupos favorecem a troca de estratégias e explicações. No entanto, é preciso orientar para que a colaboração não se transforme em simples entrega da resposta.

O aluno que compreendeu pode ser incentivado a explicar o procedimento ou fazer perguntas que ajudem o outro a avançar. Essa prática também fortalece a aprendizagem daquele que explica, pois exige que organize o próprio pensamento.

A avaliação possui papel importante nessa mudança. Quando apenas a resposta final é considerada, o estudante aprende que o caminho tem pouco valor. Se o percurso, as justificativas e as revisões também forem observados, outra mensagem é transmitida.

Isso não significa que a resposta correta deixe de ser importante. Significa reconhecer que ela não é o único indicador de aprendizagem. Na escola pública, onde convivem ritmos e trajetórias tão diferentes, observar o percurso permite perceber avanços que poderiam ficar invisíveis em uma avaliação centrada apenas no resultado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre o imediatismo por respostas nos levou a olhar de maneira mais atenta para situações que fazem parte de nossa rotina como professores. A pressa para terminar, a dificuldade de permanecer diante de uma tarefa e a busca imediata por soluções digitais não surgem isoladamente dentro da escola. Elas refletem mudanças mais amplas na relação dos sujeitos com o tempo, com a informação e com o conhecimento.

Ao longo do capítulo, procuramos mostrar que esse comportamento não deve ser reduzido a uma falha dos estudantes. Eles vivem em uma sociedade marcada pela velocidade, pelo excesso de estímulos e pela disponibilidade quase permanente de respostas.

Isso não significa, porém, que a escola não tenha o que fazer. A Teoria Histórico-Cultural mostra justamente o contrário: o desenvolvimento humano depende das relações sociais, da atividade e da mediação. O trabalho docente continua sendo fundamental para criar condições em que o estudante possa pensar, levantar hipóteses, errar e reorganizar sua compreensão.

Também percebemos que a principal tensão não está na presença das tecnologias. Elas podem ampliar o acesso à informação, enriquecer pesquisas e favorecer outras formas de produção. A dificuldade aparece quando passam a realizar pelo estudante aquilo que deveria mobilizar seu pensamento.

Como professores da rede pública, não defendemos uma escola afastada das tecnologias. Também não acreditamos em um retorno idealizado a práticas do passado. O que defendemos é uma escola capaz de dialogar com seu tempo sem se submeter completamente à lógica da urgência.

Há momentos em que a rapidez é necessária. Em outros, compreender exige demora. Aprender a reconhecer essa diferença também faz parte da

formação. Preservar momentos de reflexão, mediar sem substituir, tratar o erro como parte do percurso e utilizar as tecnologias de forma crítica são possibilidades que podem ajudar. Nenhuma delas resolve sozinha os desafios encontrados nas salas de aula, especialmente diante das condições concretas da escola pública.

Ainda assim, reafirmar o valor do processo é importante. Garantir ao estudante o tempo necessário para pensar também é uma forma de garantir seu direito à aprendizagem.

Como continuidade desta reflexão, consideramos importante desenvolver pesquisas que ouçam professores e estudantes e investiguem como o imediatismo se manifesta em diferentes etapas da Educação Básica. Compreender como os próprios alunos percebem a espera, a dificuldade, o erro e o uso das tecnologias pode ampliar essa discussão e ajudar na construção de práticas mais coerentes com os desafios atuais.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CARR, Nicholas. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HAN, Byung-Chul. **No enxame**: reflexões sobre o digital. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- SERRES, Michel. Polegarzinha. **Tradução de Jorge Bastos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIRILIO, Paul. **Velocidade e política**. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Estação Liberdade, 1996

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TRANSFORMAÇÃO: DIRETRIZES NACIONAIS, FLEXIBILIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Elizangela de Sá Brito Soares¹

Francisco Barreto de Oliveira Filho²

Flávia Azevedo Albuquerque Fontenele³

Jane Meire de Freitas dos Santos de Queiroz⁴

Lindalva Passos Viana Fernandes⁵

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos ocupa lugar singular no sistema educacional brasileiro por estar diretamente relacionada às desigualdades que historicamente condicionaram o acesso à escolarização. Mais que uma modalidade destinada àqueles que não concluíram a educação básica no período convencional, a EJA constitui resposta institucional a trajetórias interrompidas por condições sociais, econômicas, territoriais, familiares e profissionais. Nesse sentido, sua organização deve considerar as condições concretas de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos sujeitos.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um marco decisivo ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando-a ao desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A Lei nº 9.394/1996, em seu artigo

1 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: elizangelasbs@gmail.com.

2 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: francisco.filho40@prof.ce.gov.br.

3 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: flavia.fontenele@prof.ce.gov.br.

4 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: jane.queiroz@prof.ce.gov.br.

5 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: lindalva.fernandes@prof.ce.gov.br.

37, determinou que os sistemas de ensino assegurem aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos oportunidades educacionais apropriadas às suas características, interesses e condições de vida e trabalho (Brasil, 1996). Esse princípio afasta a simples transposição de modelos escolares e exige que tempos, currículos, práticas pedagógicas e formas de avaliação considerem a diversidade dos percursos da EJA.

É nesse percurso que se insere a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que institui novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, substituindo a Resolução nº 1/2021 e posteriormente sendo alterada pela Resolução nº 6/2025. Sua análise deve ser articulada ao marco constitucional, à LDB, ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e às regulamentações anteriores, buscando compreender os deslocamentos produzidos na concepção de sujeito, currículo, organização escolar e finalidade educacional. A nova resolução explicita esse movimento ao estabelecer, em seu artigo 1º, que as diretrizes são instituídas “para garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos”, definindo a EJA como modalidade destinada ao cumprimento do direito à Educação Básica.

No campo curricular, a Resolução nº 3/2025 amplia as possibilidades de organização dos percursos formativos, admitindo séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não seriados, desde que orientados pelo processo de aprendizagem e respeitadas as cargas horárias mínimas. A flexibilização, contudo, não constitui finalidade em si mesma: sua legitimidade depende de ampliar acesso, permanência e aprendizagem sem produzir percursos de menor qualidade. A partir dessa perspectiva, o presente artigo analisa as transformações da EJA nas diretrizes nacionais, com ênfase na Resolução CNE/CEB nº 3/2025, examinando seus deslocamentos em relação à Resolução nº 1/2021 e suas implicações para o direito à educação, o currículo, a flexibilização, a organização dos percursos, a diversidade dos sujeitos e as condições de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com procedimento analítico-comparativo. Busca compreender as transformações da Educação de Jovens e Adultos a partir de suas diretrizes nacionais, com ênfase nas concepções de direito à educação, currículo, flexibilização, diversidade e organização dos percursos formativos. A análise documental tem como fontes a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, as Resoluções CNE/CEB nº 1/2021, nº 3/2025 e nº 6/2025. A comparação concentra-se nas Resoluções

nº 1/2021 e nº 3/2025, considerando os demais documentos como marcos da trajetória normativa da EJA. Busca-se identificar permanências, mudanças e deslocamentos na regulamentação da modalidade, especialmente quanto ao currículo, à flexibilização e à organização dos tempos e percursos formativos.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em estudos sobre EJA, direito à educação, currículo, formação humana, diversidade e aprendizagem ao longo da vida, mobilizando autores como Arroyo (2017), Freire (1987; 1996), Oliveira (2012), Oliveira, Paiva e Passos (2016), Silva (2010), Cury (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Conceição *et al.*, (2026). O diálogo entre legislação e produção acadêmica permite analisar os dispositivos normativos para além de sua dimensão jurídica, relacionando-os às concepções de educação, sujeito e currículo que orientam a modalidade.

A análise organiza-se em eixos temáticos: direito à educação; sujeitos e diversidade; currículo e flexibilização; organização dos percursos formativos; relação entre educação e trabalho; e ensino e aprendizagem. Esse procedimento permite compreender a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 como parte da trajetória de regulamentação da EJA e identificar seus principais deslocamentos em relação à normativa anterior.

A TRAJETÓRIA NORMATIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A RECONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO NAS RESOLUÇÕES CNE/CEB Nº 1/2021 E Nº 3/2025

O acesso à educação básica constitui uma das formas mais concretas pelas quais uma sociedade democrática reconhece seus cidadãos como sujeitos de direito. Não se trata apenas de uma etapa da vida escolar ou de um requisito para a obtenção de certificação. A educação amplia as possibilidades de compreender o mundo, participar da vida social, prosseguir os estudos, inserir-se e permanecer no trabalho e exercer, com maior autonomia, outros direitos que a cidadania pressupõe. Nessa dimensão social e política, a escolarização ultrapassa a transmissão de conteúdos e integra o processo pelo qual os sujeitos constroem condições para interpretar criticamente a realidade e nela intervir.

É a partir dessa compreensão que se pode olhar para a Educação de Jovens e Adultos, sabendo que sua existência revela uma contradição persistente na história educacional brasileira: enquanto a educação foi progressivamente afirmada como direito universal, parcelas significativas da população permaneceram fora da escola ou tiveram suas trajetórias interrompidas. Não é adequado compreender a EJA como resposta a uma suposta incapacidade individual daqueles que não concluíram os estudos na idade regular. Sua

existência está relacionada a desigualdades sociais, econômicas, territoriais, culturais e educacionais que produziram trajetórias escolares descontínuas.

Os estudantes da EJA não constituem um grupo definido apenas pela idade ou pela ausência de certificação. São, portanto, como destaca Arroyo (2017), sujeitos históricos de baixa renda, trabalhadores, pais e mães, integrantes de comunidades e portadores de conhecimentos construídos em diferentes espaços da vida social. Compreender esta realidade é fundamental para que a EJA não seja pensada a partir daquilo que supostamente faltou aos estudantes, mas também daquilo que eles construíram ao longo de suas vidas.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) constitui marco decisivo nessa compreensão. Ao estabelecer, no artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, destinada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, o texto constitucional impede que a finalidade educacional seja reduzida a uma única dimensão. Assim, o trabalho integra a formação, mas não a esgota. Já no artigo 206, o texto legal estabelece, entre os princípios do ensino, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, enquanto o artigo 208 atribui ao Estado responsabilidades concretas para a efetivação do direito educacional.

Essa concepção possui consequências diretas para a EJA, pois, e a educação é direito, sua efetivação não se satisfaz com a existência formal de uma escola, de uma turma ou de uma vaga. O direito envolve ingresso, permanência, participação e aprendizagem. Horários incompatíveis com a jornada de trabalho, dificuldades de deslocamento, responsabilidades familiares, ausência de acessibilidade, currículos distantes das trajetórias dos estudantes e formas rígidas de organização escolar podem transformar uma oferta formalmente existente em uma oportunidade materialmente inacessível.

A Lei nº 9.394/1996 confere à EJA lugar próprio na educação básica. O artigo 37 determina que os sistemas de ensino assegurem gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam estudar na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas características, interesses e condições de vida e de trabalho (Brasil, 1996). A expressão “oportunidades educacionais apropriadas” é particularmente significativa porque desloca a discussão de uma oferta meramente administrativa para uma exigência pedagógica: reconhecer as condições concretas dos estudantes implica questionar formas de organização escolar que, embora apresentadas como universais, podem produzir novas exclusões.

Essa exigência conduz inevitavelmente ao currículo, uma vez que levar a sério as condições de vida e de trabalho dos sujeitos significa discutir como a escola organiza tempos e percursos, seleciona conhecimentos, avalia

aprendizagens e constrói relações pedagógicas. O currículo da EJA não pode ser compreendido como simples redução ou adaptação do currículo destinado a crianças e adolescentes. Seus estudantes chegam à escola depois de percursos nos quais trabalharam, constituíram famílias, participaram de comunidades, enfrentaram desigualdades e desenvolveram formas próprias de interpretar o mundo.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 contribuiu decisivamente para essa compreensão ao caracterizar a EJA a partir das funções reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora reconhece a necessidade de enfrentar a negação histórica do direito à educação; a equalizadora procura criar condições para que sujeitos submetidos a diferentes formas de desigualdade possam participar dos processos educativos; e a qualificadora compreende a educação como processo permanente, que acompanha a existência humana e não se encerra com a certificação (Brasil, 2000).

Essa última dimensão possui particular relevância curricular, pois impede que a EJA seja reduzida à recuperação de uma escolaridade supostamente perdida. O estudante adulto não retorna à escola vazio. Traz conhecimentos, experiências de trabalho, práticas culturais, memórias e formas de participação social que integram sua trajetória formativa. Oliveira (2012) contribui para aprofundar essa discussão ao compreender o currículo para além daquilo que os documentos oficiais prescrevem. Entre a norma e sua realização existe uma dimensão cotidiana em que professores e estudantes interpretam, reelaboram e produzem práticas curriculares. O currículo não é simplesmente executado; ganha existência nas relações concretas da escola.

Essa perspectiva aproxima-se da discussão desenvolvida por Oliveira, Paiva e Passos (2016), que relacionam currículo em EJA, práticas culturais, direito de aprender por toda a vida e ecologia de saberes. Os conhecimentos construídos nos espaços familiares, profissionais, comunitários e culturais não devem ser ignorados pela escola. Isso não significa substituir o conhecimento sistematizado pela experiência cotidiana, mas estabelecer entre ambos uma relação de problematização e ampliação.

A discussão também dialoga com Silva (2010), ao destacar dimensão cultural e política do currículo. Selecionar conteúdos, estabelecer tempos, definir critérios de avaliação e organizar percursos não são decisões neutras. Na EJA, essa dimensão adquire especial relevância porque uma seleção curricular orientada exclusivamente pelo que parece imediatamente útil ao trabalho pode produzir uma formação estreitamente funcional, enquanto uma proposta que reconheça as experiências dos estudantes e, simultaneamente, assegure acesso ao conhecimento sistematizado pode ampliar suas possibilidades de participação social.

Neste contexto, o currículo na Educação de Jovens e Adultos também precisa considerar sua dimensão cultural, política e social. Conceição *et al.*, (2026) chamam atenção para a necessidade de compreender a EJA a partir das especificidades de seus sujeitos, de suas trajetórias e das condições concretas em que se desenvolvem os processos educativos. Essa perspectiva desloca o currículo de uma concepção meramente prescritiva, centrada na distribuição de conteúdos e no cumprimento de cargas horárias, para compreendê-lo como espaço no qual diferentes experiências, saberes e formas de participação social entram em relação. Não se trata, portanto, de adaptar superficialmente o currículo escolar a um público considerado “diferente”, mas de reconhecer que os sujeitos da EJA possuem trajetórias próprias e que essas experiências precisam ser consideradas na construção de práticas pedagógicas socialmente significativas.

Silva (2010), reforça que currículo possui uma dimensão cultural e política que impede que suas escolhas sejam tomadas como neutras. Selecionar conteúdos, estabelecer tempos escolares, definir critérios de avaliação e organizar percursos formativos significa também produzir determinadas concepções de conhecimento, de sujeito e de sociedade. Na EJA, essa dimensão adquire especial relevância porque uma seleção curricular orientada exclusivamente por aquilo que parece imediatamente útil ao trabalho pode conduzir a uma formação estreitamente funcional, reduzindo a educação às exigências da empregabilidade e às demandas conjunturais do mercado. Em sentido contrário, uma proposta curricular que reconheça as experiências dos estudantes, sem abrir mão do acesso ao conhecimento científico, histórico, cultural e socialmente sistematizado, pode ampliar suas possibilidades de participação na vida pública, de continuidade dos estudos, de inserção no mundo do trabalho e de exercício da cidadania.

A contribuição de Conceição *et al.*, (2026), nesse sentido, permite aproximar a discussão curricular das condições concretas dos sujeitos da EJA, enquanto Silva (2010) oferece elementos para compreender por que essa seleção e essa organização dos conhecimentos constituem também uma disputa cultural e política. Articuladas, essas perspectivas ajudam a compreender que a flexibilização curricular prevista para a modalidade não pode ser confundida com redução da formação. Flexibilizar tempos, percursos e formas de organização deve significar criar condições para que sujeitos com trajetórias distintas tenham acesso efetivo ao conhecimento escolar, e não estabelecer diferentes patamares de formação segundo sua origem social, suas condições econômicas ou suas possibilidades de permanência na escola.

Paulo Freire (1987; 1996) permanece fundamental para essa compreensão. Partir da realidade do estudante não significa permanecer nela, mas reconhecer

que todo sujeito possui uma leitura de mundo anterior à escolarização e que o trabalho educativo pode transformá-la por meio do diálogo, da problematização e da apropriação crítica do conhecimento. O estudante da EJA não deve ser tratado como destinatário passivo de uma educação destinada a corrigir deficiências.

Arroyo (2017), igualmente, chama atenção para as trajetórias sociais e históricas desses sujeitos. O trabalhador que retorna à escola depois de anos de afastamento não chega desprovido de conhecimentos; sua trajetória pode ter sido atravessada pelo trabalho precoce, pelas responsabilidades familiares, pelos deslocamentos e pelas desigualdades territoriais. Considerar essas experiências não significa romantizar a trajetória de exclusão, mas reconhecer que a interrupção escolar não pode ser transformada em atributo individual do sujeito. Nesse quadro, a flexibilização curricular precisa ser distinguida da simplificação da formação, pois flexibilizar significa construir formas de organização capazes de reconhecer que sujeitos com trajetórias distintas podem necessitar de percursos diferentes para alcançar objetivos formativos. Não significa retirar conhecimentos, reduzir exigências ou transformar a EJA em via acelerada de certificação. A flexibilidade só possui sentido democrático quando amplia as possibilidades de aprendizagem e permanência sem produzir, para aqueles que historicamente tiveram menos acesso à escola, uma educação de menor densidade.

É nesse campo de tensões que se deve compreender a Resolução CNE/CEB nº 1/2021. A norma não pode ser reduzida a uma concepção exclusivamente instrumental da EJA. Ela própria estabelecia, em seu artigo 1º, diretrizes relacionadas à educação e à aprendizagem ao longo da vida e à flexibilização da oferta de modo a compatibilizá-la com a realidade dos estudantes. Também tratava da articulação entre elevação da escolaridade e qualificação profissional.

O aspecto crítico está, portanto, menos na inexistência desses princípios e mais na forma como eles eram articulados à estrutura normativa daquele momento. A Resolução nº 1/2021 estava fortemente vinculada ao alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular e à Política Nacional de Alfabetização, além de disciplinar duração, idade mínima, certificação, EaD e qualificação profissional. Sua arquitetura normativa articulava flexibilização, aprendizagem ao longo da vida e elevação de escolaridade com uma preocupação acentuada com a estrutura dos cursos e sua relação com a formação profissional.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) permitem aprofundar a análise, ao problematizam políticas educacionais que aproximam excessivamente a formação dos trabalhadores das necessidades de reorganização produtiva, atribuindo às competências e à empregabilidade papel central na definição

dos processos formativos. O problema não está em reconhecer a relação entre educação e trabalho, relação que possui fundamento constitucional e importância concreta para os sujeitos da EJA, mas na possibilidade de essa relação assumir tamanha centralidade que a educação passe a ser avaliada principalmente por sua utilidade econômica.

Para a EJA, essa distinção é fundamental, pois uma modalidade constituída em grande medida por sujeitos trabalhadores não pode ignorar o trabalho, mas também não deve fazer da empregabilidade o principal critério de valor da formação. A educação pode dialogar com o mundo do trabalho sem se reduzir às suas demandas imediatas. A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 introduz, nesse cenário, uma reorganização importante. O artigo 1º estabelece que as novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA são instituídas “para garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos”, enquanto o artigo 2º define a modalidade como destinada ao cumprimento do direito de toda pessoa à Educação Básica. A novidade analítica não está em afirmar que somente a resolução de 2025 reconhece a EJA como direito, pois esse fundamento já estava presente no ordenamento constitucional e nas normativas anteriores. O que se observa é a explicitação desse fundamento como eixo textual das novas diretrizes.

Entre os dispositivos mais relevantes para o debate curricular encontra-se o § 1º do artigo 2º, que permite aos sistemas de ensino e às escolas propor formas diversificadas de organização curricular, tais como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não seriados, entre outras possibilidades, desde que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomende e sejam cumpridas as cargas horárias mínimas.

O significado desse dispositivo não está simplesmente na quantidade de formatos autorizados, mas na possibilidade de subordinar a organização escolar às necessidades do processo de aprendizagem. A forma de organizar o percurso deixa de ser apresentada apenas como estrutura administrativa e passa a ser compreendida como instrumento pedagógico. Esse aspecto representa um deslocamento relevante em relação à forma como a questão aparecia na regulamentação anterior. A Resolução nº 1/2021 já previa flexibilização da oferta, mas a Resolução nº 3/2025 amplia e detalha as possibilidades de organização curricular e as relaciona expressamente às necessidades e demandas dos estudantes e ao interesse do processo de aprendizagem. A diferença, portanto, não reside simplesmente na presença ou ausência da palavra “flexibilização”, mas no lugar que a organização curricular ocupa na nova arquitetura normativa.

A resolução também determina que a oferta da EJA ocorra nos turnos matutino, vespertino e noturno, a fim de atender às necessidades de seu público.

Trata-se de uma disposição que ultrapassa a organização administrativa dos horários. Para estudantes que trabalham, cuidam de filhos ou familiares ou vivem em territórios com dificuldades de deslocamento, o tempo escolar pode determinar a própria possibilidade de permanência.

A concepção de igualdade presente na nova regulamentação também se amplia quando a norma trata da inclusão e da diversidade. A Resolução nº 3/2025 assegura acesso, permanência, participação e aprendizagem a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, além de determinar que a oferta considere realidades territoriais, econômicas, culturais, linguísticas, religiosas, ancestrais e étnico-raciais de povos e comunidades tradicionais. Também contempla a cultura surda e a necessidade de ambientes educacionais adequados às especificidades dos estudantes.

A igualdade, nesse sentido, não é confundida com uniformidade, pois oferecer exatamente as mesmas condições a sujeitos submetidos a barreiras distintas pode reproduzir desigualdades. Reconhecer necessidades específicas constitui condição para que o direito possa ser exercido em bases efetivamente igualitárias. Cury (2002) ressalta que é particularmente importante para essa compreensão discutir a relação entre direito à igualdade e direito à diferença.

A atenção às pessoas privadas de liberdade segue a mesma direção. A Resolução nº 3/2025 assegura a esse público condições de acesso, permanência e qualidade social na oferta da EJA, relacionando a escolarização à autonomia, à cidadania e à reintegração. A educação, nesse contexto, não deve ser reduzida a instrumento disciplinar ou ocupacional, mas permanecer vinculada à formação do sujeito e às possibilidades de participação social.

Outro aspecto que merece análise é a educação a distância. Na redação original da Resolução nº 3/2025, a EaD foi admitida exclusivamente para o Ensino Médio, com exigência de pelo menos 50% da carga horária presencial. A Resolução CNE/CEB nº 6/2025 modificou o regime de transição, determinando que a oferta do Ensino Fundamental em EaD fosse substituída pela oferta presencial e estabelecendo adequações para a oferta do Ensino Médio. O período de transição foi fixado até 31 de dezembro de 2025.

A alteração é significativa porque demonstra que a política curricular não se encerra na publicação de uma norma. Sua implementação produz problemas concretos que podem exigir ajustes e períodos de transição. A mudança relativa à EaD evidencia, ainda, que a discussão sobre flexibilidade não pode ser separada das condições de mediação pedagógica, acompanhamento e interação.

A presencialidade, nesse contexto, não deve ser interpretada como oposição abstrata à tecnologia. Recursos tecnológicos podem ampliar possibilidades de acesso em determinados contextos. O problema surge

quando a tecnologia é utilizada como substituição das condições pedagógicas necessárias à aprendizagem. A questão central não é escolher entre tecnologia e presencialidade, mas assegurar que qualquer forma de oferta preserve a qualidade do processo educativo, a mediação docente e o direito à aprendizagem.

A articulação entre EJA e Educação Profissional e Tecnológica também merece análise cuidadosa. A Resolução nº 3/2025 admite a articulação com a Educação Profissional em cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio. Nos anos finais do Ensino Fundamental articulados à educação profissional, a carga horária mínima é de 1.600 horas, com destinação cumulativa de 1.400 horas para a formação geral e 200 horas para a formação profissional. Quando articulada à educação profissional técnica de nível médio, a oferta deve observar carga horária mínima de 2.400 horas, assegurando 1.200 horas para a formação geral, acrescidas da carga horária mínima da habilitação profissional.

A distribuição evidencia que a profissionalização deve ocorrer em articulação com a formação geral, e não em substituição a ela. Essa distinção retoma a crítica de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005): a relação entre educação e trabalho pode constituir fundamento de uma formação ampla, articulando ciência, cultura, tecnologia e trabalho, ou pode reduzir a escola ao atendimento de demandas produtivas imediatas. Na EJA, reconhecer o trabalho como dimensão concreta da vida dos estudantes não significa subordinar a educação às necessidades imediatas do mercado. A formação profissional pode constituir parte importante da trajetória educativa, mas precisa permanecer integrada a uma concepção mais ampla de formação humana.

A definição das cargas horárias mínimas também possui função que ultrapassa o caráter burocrático. Em uma modalidade marcada por trajetórias escolares interrompidas, garantir um núcleo formativo comum funciona como proteção contra a precarização. A flexibilidade dos percursos precisa conviver com a garantia de acesso aos conhecimentos indispensáveis à educação básica. A autonomia para organizar tempos e formatos não pode significar autonomia para reduzir o direito ao conhecimento.

A Resolução nº 3/2025 mantém, ainda, as idades mínimas de 15 anos completos para ingresso na EJA correspondente ao Ensino Fundamental e de 18 anos completos para o Ensino Médio, preservando um marco já consolidado nas normas nacionais. A permanência desses limites demonstra que a nova regulamentação não rompe com todos os elementos da normativa anterior; em determinados aspectos, preserva estruturas já estabelecidas. A continuidade é importante para que a comparação entre 2021 e 2025 não seja construída artificialmente como oposição absoluta.

O conjunto desses dispositivos permite compreender que os avanços da Resolução nº 3/2025 não estão simplesmente na autorização de formatos curriculares mais flexíveis. Seu significado mais amplo reside na tentativa de aproximar a organização da EJA da efetivação do direito de aprender. Séries, semestres, ciclos, alternância, grupos não seriados e outras formas de organização somente possuem valor pedagógico quando utilizados para enfrentar condições concretas que historicamente dificultaram a escolarização de jovens, adultos e idosos.

É nessa perspectiva que a comparação entre as Resoluções nº 1/2021 e nº 3/2025 se torna mais produtiva quando compreendida como mudança de ênfase, e não como oposição absoluta entre uma norma negativa e outra plenamente emancipadora. A normativa de 2021 já continha disposições relativas à flexibilização, à aprendizagem ao longo da vida, à realidade dos estudantes e à articulação entre escolarização e qualificação profissional. A de 2025, contudo, reorganiza esse conjunto de elementos sob uma formulação normativa que explicita a garantia do direito à educação e amplia as possibilidades de organização curricular.

A diferença está menos na existência ou ausência de determinados temas do que no modo como eles são articulados a uma concepção de sujeito, conhecimento e finalidade educacional. Essa abordagem evita uma leitura simplista da mudança normativa e permite reconhecer simultaneamente permanências e deslocamentos. A mudança também revela uma questão importante sobre a relação entre autonomia e igualdade. A possibilidade de cada sistema organizar percursos adequados às suas realidades pode aproximar o currículo das necessidades concretas dos estudantes, mas a autonomia não pode significar abandono. Se as redes possuem condições distintas de infraestrutura, formação docente e capacidade administrativa, uma autonomia desacompanhada de cooperação, financiamento e acompanhamento pode aprofundar desigualdades.

A flexibilidade curricular somente constitui avanço democrático quando acompanhada de condições públicas capazes de sustentar sua qualidade. Por isso, nenhuma resolução produz, isoladamente, transformação curricular. A norma cria possibilidades, estabelece deveres e reconhece direitos, mas sua realização depende das condições materiais e institucionais dos sistemas de ensino. É nesse ponto que a contribuição de Oliveira (2012) se torna novamente relevante: o currículo realiza-se no cotidiano escolar. A Resolução nº 3/2025 pode ampliar direitos no plano normativo, mas esses direitos precisam ganhar existência concreta nas práticas de professores, gestores e estudantes. Entre a prescrição e a realidade existe um espaço de disputa no qual a flexibilidade pode

significar democratização ou precarização, a articulação com o trabalho pode produzir formação integral ou instrumentalização e a autonomia pode favorecer respostas territoriais ou aprofundar desigualdades.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 pode, portanto, ser compreendida como avanço importante na trajetória normativa da EJA, sem que isso implique atribuir-lhe caráter definitivo ou ignorar suas contradições. Seu texto reconhece sujeitos historicamente invisibilizados, amplia a atenção à acessibilidade, considera territórios e culturas, admite diferentes formas de organização curricular, reafirma a aprendizagem como referência e estabelece possibilidades de articulação com a educação profissional. A Resolução nº 6/2025, ao instituir regras de transição e modificar a disciplina da EaD, demonstra que a efetivação dessas mudanças depende de processos institucionais de adaptação e acompanhamento.

O que está em disputa, em última instância, não é apenas a forma de organizar a EJA, mas o próprio sentido da modalidade. Uma concepção limitada à certificação, à correção de fluxo ou à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado tende a reproduzir sua dimensão compensatória. Uma concepção orientada pelo direito à educação, pela formação humana, pela cidadania e pela aprendizagem ao longo da vida permite compreendê-la como política de democratização do conhecimento.

A EJA não deve oferecer uma educação de segunda categoria para quem teve seu direito historicamente negado. Reparar essa violação exige garantir acesso a uma formação suficientemente ampla para ampliar as possibilidades de participação social, continuidade dos estudos, inserção no trabalho e exercício da cidadania. Nesse horizonte, o currículo ocupa posição estratégica. É nele que a política educacional deixa de ser apenas texto normativo e passa a ganhar forma na experiência concreta dos estudantes. Organizar tempos, conhecimentos, percursos e relações pedagógicas significa decidir quais experiências serão reconhecidas, quais conhecimentos serão disponibilizados e que condições serão criadas para que diferentes sujeitos possam aprender.

Portanto, a Resolução nº 3/2025 recoloca essas decisões dentro de uma concepção em que o estudante é reconhecido como sujeito de direito. Seu mérito principal não está apenas em tornar a EJA mais flexível, mas em oferecer fundamentos para que a flexibilidade seja utilizada a serviço da aprendizagem e da permanência, e não da redução da formação.

A questão central passa a ser, assim, não apenas se a nova resolução permite organizar a EJA de diferentes maneiras, mas para que e para quem essa liberdade curricular será utilizada. Se os diferentes percursos forem instrumentos para enfrentar desigualdades, reconhecer trajetórias e assegurar acesso ao

conhecimento sistematizado, a flexibilidade poderá representar efetivo avanço democrático. Se, ao contrário, for utilizada para oferecer diferentes níveis de formação a sujeitos socialmente desiguais, poderá reproduzir, sob uma aparência de inovação, a mesma desigualdade que a modalidade deveria combater. É nessa tensão entre direito, flexibilidade, qualidade e responsabilidade pública que se encontra um dos principais desafios colocados à implementação da Resolução CNE/CEB nº 3/2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise demonstra que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não deve ser compreendida apenas como política de recomposição da escolaridade, mas como expressão do dever do Estado de garantir o direito à educação ao longo da vida. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado, enquanto a Lei nº 9.394/1996 assegura à EJA lugar próprio na educação básica, considerando as características, interesses e condições de vida e trabalho dos estudantes. Nesse percurso, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 contribuiu para superar a concepção exclusivamente compensatória da modalidade, ao estabelecer as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. A Resolução CNE/CEB nº 1/2021 avançou na flexibilização da oferta e na aprendizagem ao longo da vida, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 amplia esse processo ao explicitar a garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos como fundamento das novas diretrizes.

Entre seus principais avanços, destaca-se a ampliação das possibilidades de organização curricular, vinculadas às necessidades dos estudantes e às condições de aprendizagem. Essa flexibilidade, contudo, somente possui sentido democrático quando favorece acesso, permanência e aprendizagem, sem produzir ofertas de qualidade desigual. Na EJA, o currículo não se reduz à distribuição de conteúdos, pois envolve dimensões sociais, culturais e políticas. As experiências profissionais, familiares e comunitárias dos estudantes devem ser reconhecidas e articuladas ao conhecimento sistematizado, favorecendo sua ampliação e reelaboração. Nesse sentido, igualdade educacional não significa uniformidade, sendo necessário considerar diferenças de trajetória, trabalho, território, cultura e condições de vida para que o direito à educação se concretize.

A efetivação dessas diretrizes, entretanto, não depende apenas da norma. A formação docente assume papel central, pois a diversidade dos estudantes e dos percursos exige práticas capazes de articular experiências, conhecimentos sistematizados e diferentes processos de aprendizagem. Também são necessárias condições adequadas de financiamento, infraestrutura, materiais pedagógicos,

trabalho docente e organização das redes de ensino. A Resolução CNE/CEB nº 6/2025 reforça essa dimensão ao estabelecer mudanças e período de transição, especialmente quanto à oferta de educação a distância, evidenciando que a implementação das novas diretrizes exige reorganização institucional e acompanhamento de seus efeitos.

Assim, a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 representa avanço ao deslocar o debate da simples organização da escolarização para a efetivação do direito de aprender. Sua relevância está na valorização da flexibilidade, da diversidade, das trajetórias dos estudantes e da aprendizagem ao longo da vida. Contudo, seu alcance dependerá da capacidade dos sistemas de ensino de transformar esses princípios em currículos, práticas pedagógicas e condições concretas de permanência e aprendizagem. A EJA deve, portanto, ser compreendida como política permanente de garantia do direito à educação, cujo desafio ultrapassa a matrícula e a organização formal dos percursos, exigindo condições para que jovens, adultos e idosos permaneçam na escola, aprendam e ampliem suas possibilidades de participação social.

REFERENCIAL TEÓRICO

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 29 de janeiro de 2025**. Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 17 de julho de 2025**. Altera a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DA CONCEIÇÃO, Alana de Andrade *et al.* Educação de jovens e adultos (EJA): itinerários pela humanização e o desafio da construção de uma identidade pedagógica no projeto político-pedagógico. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 32, p. 1-21, 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 42, p. 113-134, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alí, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NOS CURSOS TÉCNICOS DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INCLUSÃO E EQUIDADE DIGITAL

Sillas Fernando da Costa Silva¹

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior²

Laurilene Cardoso da Silva Lopes³

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas formas de produção do conhecimento, nas relações sociais e nos processos de trabalho, repercutindo diretamente nos espaços educativos. Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essas mudanças evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas capazes de articular conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais, em consonância com os princípios da formação humana integral.

Nos cursos técnicos de informática, as tecnologias educacionais ocupam posição central no processo formativo, uma vez que constituem simultaneamente objeto de estudo e mediação pedagógica. Nesse contexto, sua utilização demanda reflexões que ultrapassem aspectos estritamente instrumentais, considerando as condições de acesso, as formas de apropriação dos recursos digitais e as possibilidades de participação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

As discussões desenvolvidas ao longo da Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica contribuíram para ampliar a compreensão sobre as relações entre educação, tecnologia e formação humana. Os estudos referentes ao currículo integrado, ao trabalho como princípio educativo, à

1 Licenciando em Farmácia pela UNIPLAN. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. Graduando em Física/Complementação Pedagógica.

2 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Gestão Escolar. Pedagogo formado pela UEMA.

3 Licenciada em Pedagogia e Física pela UEMA. Professora Adjunta I da UEMA Campus Caxias. Mestre e Doutora em Educação pela UFPI.

cultura digital e à inclusão possibilitaram compreender que a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação deve estar associada à democratização do conhecimento e à construção de práticas educativas comprometidas com a equidade.

Nesse sentido, este Relatório de Formação propõe uma reflexão sobre o uso das tecnologias educacionais nos cursos técnicos de informática, considerando os desafios e as possibilidades que emergem da perspectiva da inclusão e da equidade digital. A temática encontra-se relacionada às aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo e às inquietações decorrentes das experiências vivenciadas na docência, especialmente diante da necessidade de compreender como os recursos tecnológicos podem contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais na Educação Profissional e Tecnológica.

Dessa forma, apresenta-se como questão formativa deste trabalho: Como as tecnologias educacionais estão sendo utilizadas nos cursos técnicos de informática na perspectiva da inclusão e da equidade digital? O artigo tem o seguinte objetivo: analisar as tecnologias educacionais e compreender como elas estão sendo utilizadas no curso de informática na perspectiva da inclusão e da equidade digital.

Escolha da temática relacionada ao uso das tecnologias educacionais nos cursos técnicos de informática, na perspectiva da inclusão e da equidade digital, decorre das reflexões construídas ao longo do percurso formativo na Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica e da crescente centralidade das tecnologias digitais nos processos educativos contemporâneos. Considerando que, nos cursos técnicos de informática, a tecnologia constitui simultaneamente objeto de estudo e mediação pedagógica, torna-se necessário problematizar como sua utilização pode contribuir para a ampliação das oportunidades de aprendizagem, bem como para a redução de desigualdades no acesso e na apropriação dos recursos digitais.

No âmbito da formação docente, a presente reflexão justifica-se pela necessidade de compreender de que forma as tecnologias educacionais vêm sendo incorporadas às práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere à participação, permanência e desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, o tema está diretamente articulado ao objetivo geral do trabalho, que busca identificar as tecnologias educacionais e compreender como elas estão sendo utilizadas no curso de informática na perspectiva da inclusão e da equidade digital

Do ponto de vista acadêmico e teórico, a discussão dialoga com os fundamentos estudados ao longo da especialização, tais como a formação

humana integral, a cultura digital e a função social da Educação Profissional e Tecnológica. Esses referenciais contribuem para uma compreensão mais ampla das tecnologias educacionais, ultrapassando uma abordagem meramente instrumental e permitindo analisá-las como elementos que podem tanto ampliar quanto restringir possibilidades formativas, a depender das condições de acesso, uso pedagógico e mediação docente.

Além disso, a justificativa deste estudo também se vincula diretamente aos objetivos específicos propostos, ao considerar a necessidade de refletir sobre estratégias pedagógicas voltadas à inclusão e à equidade digital e de analisar os impactos dessas práticas na participação e no desenvolvimento das aprendizagens. Dessa forma, o relatório busca não apenas descrever o uso das tecnologias, mas também compreender seus efeitos no contexto educativo e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e inclusivas.

2. DESENVOLVIMENTO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO

2.1 A Concepção de Trabalho como Princípio Educativo e a Formação Humana Integral

Para compreender o papel das tecnologias educacionais na Educação Profissional e Tecnológica, faz-se indispensável recorrer aos fundamentos históricos e filosóficos que balizam esta modalidade de ensino. As contribuições de Saviani (2007) e Frigotto (2010) exercem papel central nesta reflexão ao problematizarem a dicotomia histórica entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. No modo de produção capitalista, a escola frequentemente tendeu a se cindir: de um lado, a escola propedêutica voltada para as elites dominantes e para o comando intelectual de outro, a escola técnica e instrumental voltada para o adestramento das classes trabalhadoras, focada estritamente no atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho.

Saviani (2007) contrapõe-se a essa visão fragmentada ao defender o Trabalho como Princípio Educativo. Sob este prisma, o trabalho não é visto como mera operação técnica de subsistência, mas como o processo pelo qual o ser humano produz a si mesmo e transforma a natureza, criando cultura e conhecimento. Portanto, a EPT não pode se rebaixar a um espaço de treinamento repetitivo. Pelo contrário, ela deve assegurar a Formação Humana Integral (ou Omnilateral), que significa o desenvolvimento pleno das capacidades físicas, intelectuais, estéticas e políticas dos sujeitos. Quando transportamos esse conceito para o ensino de informática, compreendemos que ensinar programação ou manutenção de computadores não deve servir apenas para gerar mão de obra

barata para empresas de tecnologia, mas sim para instrumentalizar o aluno a compreender a ciência por trás do código, estimulando sua autonomia crítica e criativa.

2.2 Currículo Integrado e a Superação do Ensino Instrumental em Informática

A operacionalização da formação omnilateral ocorre por meio do Currículo Integrado, cujos alicerces teóricos encontram-se expressos nas formulações de Ramos (2008), Ciavatta (2005) e Kuenzer (2002). O currículo integrado opõe-se radicalmente à fragmentação taylorista do conhecimento, na qual as disciplinas técnicas são isoladas das disciplinas propedêuticas (como História, Filosofia, Física e Língua Portuguesa). Ramos (2008) esclarece que a integração curricular visa apreender a realidade em sua totalidade, permitindo que o estudante compreenda as determinantes econômicas, sociais e históricas que envolvem o avanço científico e tecnológico.

No contexto dos cursos técnicos de informática, a ausência de um currículo integrado resulta em uma formação puramente instrumental, focada no aprendizado de softwares proprietários específicos ou na execução de tarefas automatizadas que rapidamente se tornam obsoletas diante das mutações do mercado. A integração curricular propõe que o código de programação seja debatido em conjunto com os impactos da automação no desemprego estrutural; que a arquitetura de redes seja estudada junto com a geopolítica da informação e o monopólio das grandes corporações tecnológicas (Big Techs). Ciavatta (2005) lembra que a técnica e a tecnologia são produtos da atividade humana e, portanto, trazem em si contradições sociais que precisam ser descortinadas pelos estudantes no seu percurso formativo.

2.3 Sociedade da Informação, Cibercultura e Inclusão Digital Crítica

Para além dos muros da escola técnica, a sociedade contemporânea reorganizou-se em torno dos fluxos informacionais. Os estudos de Castells (1999) sobre a “Sociedade em Rede” e de Lévy (1999) acerca da “Cibercultura” oferecem chaves interpretativas valiosas para compreender esse fenômeno. Castells (1999) demonstra que a tecnologia digital não causou a globalização, mas constitui o suporte material indispensável para a sua existência, estruturando uma nova lógica social onde o acesso à informação dita os níveis de inclusão e exclusão dos indivíduos e das nações. Aqueles que estão desconectados da rede ou que não possuem as habilidades para decodificar seus fluxos sofrem um processo de exclusão multidimensional.

Lévy (1999), por sua vez, introduz o conceito de “Inteligência Coletiva”, sustentando que a cibercultura abre espaços inéditos para a co-criação do saber e para a democratização da palavra. Contudo, essa visão otimista esbarra na barreira material apontada por Warschauer (2006) ao discutir a exclusão digital. Warschauer (2006) categoriza a inclusão digital em níveis que superam a mera posse do hardware. O autor segmenta as condições de acesso em quatro pilares fundamentais: físico (equipamentos), digital (conteúdo e linguagem), humano (habilidades e capacitação) e social (estruturas de apoio na comunidade).

É neste ponto que a pedagogia dialógica de Paulo Freire (1996) e os estudos sobre inclusão de Mantoan (2003) se tornam cruciais. A incorporação das mídias tecnológicas na educação, sob a égide freireana, deve se dar por meio de uma postura problematizadora, onde o computador se transforma em um gerador de diálogos sobre a realidade social do estudante. Unindo Kenski (2012) e Moran (2018), conclui-se que as tecnologias educacionais exigem metodologias ativas que reposicionem o estudante como produtor de mídia e de cultura digital, rompendo com a postura de mero espectador passivo dos conteúdos despejados pelas plataformas digitais.

2.4 Cultura digital e Educação Profissional e Tecnológica

As transformações provocadas pela cultura digital modificaram significativamente as formas de comunicação, produção do conhecimento e interação social, impactando diretamente os processos educativos. Na Educação Profissional e Tecnológica, essas mudanças exigem revisão das práticas pedagógicas e ampliação das discussões sobre inclusão digital e formação crítica dos estudantes.

As reflexões desenvolvidas durante a especialização permitiram compreender que a presença das tecnologias no ambiente escolar não garante, por si só, inovação pedagógica ou democratização do conhecimento. Conforme Lévy (1999), a cultura digital reorganiza modos de aprender, compartilhar informações e construir saberes, tornando necessário repensar as relações entre tecnologia, educação e participação social.

Nesse cenário, a EPT assume papel estratégico na formação de estudantes capazes de compreender criticamente as transformações tecnológicas contemporâneas. O domínio das tecnologias digitais deixou de representar apenas diferencial técnico e passou a constituir requisito importante para inserção social, participação cidadã e qualificação profissional.

Entretanto, as experiências observadas na prática docente evidenciam que o acesso às tecnologias ainda ocorre de forma desigual. Muitos estudantes enfrentam limitações relacionadas à conectividade, disponibilidade de

equipamentos e letramento digital, fatores que interferem diretamente nas possibilidades de participação acadêmica.

Ao discutir sociedade em rede, Castells (1999) destaca que a exclusão digital também representa forma de exclusão social, pois limita acesso à informação, à comunicação e às oportunidades de desenvolvimento. Sob essa perspectiva, pensar cultura digital na EPT implica refletir sobre democratização do acesso ao conhecimento e redução das desigualdades educacionais.

As discussões realizadas durante o curso também favoreceram compreensão mais crítica acerca do uso pedagógico das tecnologias. Recursos digitais passaram a ser percebidos não apenas como ferramentas auxiliares das aulas, mas como elementos capazes de favorecer colaboração, autoria e construção coletiva do conhecimento quando articulados a estratégias pedagógicas consistentes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a questão formativa deste trabalho, verificou-se que a utilização de recursos digitais no ensino não se restringe à disponibilidade de computadores, softwares ou acesso à internet. As análises realizadas evidenciaram que as possibilidades de participação dos estudantes dependem também das condições de acesso aos recursos tecnológicos, das competências digitais desenvolvidas ao longo da formação e, principalmente, das escolhas pedagógicas que orientam o processo educativo. Dessa forma, a discussão sobre tecnologias educacionais na EPT mostrou-se indissociável das questões relacionadas à permanência estudantil, à democratização do conhecimento e à redução das desigualdades educacionais.

As reflexões desenvolvidas durante a especialização contribuíram para compreender a Educação Profissional e Tecnológica a partir dos princípios da formação humana integral e da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Os estudos de Saviani, Frigotto, Ramos e Ciavatta possibilitaram superar uma compreensão da educação profissional limitada ao desenvolvimento de competências operacionais, favorecendo uma leitura mais ampla sobre a função social da EPT e sobre a necessidade de uma formação comprometida com a emancipação intelectual dos estudantes.

No campo da prática pedagógica, os estudos desenvolvidos ao longo do curso provocaram mudanças na maneira de compreender o ensino da informática e a utilização das tecnologias educacionais. Atividades anteriormente centradas na execução de procedimentos e na reprodução de conteúdo passaram a ser analisadas à luz de perspectivas que valorizam a investigação, a resolução de

problemas, a aprendizagem colaborativa e a participação dos estudantes na construção do conhecimento.

As discussões relacionadas à cultura digital, à inclusão educacional e às metodologias ativas também contribuíram para reconhecer que o domínio técnico das ferramentas digitais, isoladamente, não assegura aprendizagens significativas. A mediação pedagógica, o planejamento das atividades e a consideração das diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes passaram a ocupar posição central na organização das práticas educativas.

Entre as principais contribuições da especialização para a atuação profissional, destaca-se a compreensão da docência na Educação Profissional e Tecnológica como uma prática que exige articulação entre conhecimentos pedagógicos, científicos e tecnológicos. O curso possibilitou interpretar de maneira mais crítica as desigualdades de acesso às tecnologias presentes no cotidiano escolar e compreender que a inclusão digital envolve condições efetivas de participação nos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento científico e tecnológico.

Entretanto, algumas questões permanecem abertas e demandam aprofundamento. A incorporação da inteligência artificial aos processos educativos, a formação de competências digitais na educação profissional, as políticas de permanência e êxito estudantil, bem como os impactos das metodologias ativas na aprendizagem em cursos técnicos de informática, constituem temáticas que exigem novas investigações e podem contribuir para ampliar as discussões sobre tecnologia e formação profissional.

A elaboração deste Relatório de Formação representou mais do que a sistematização das atividades desenvolvidas durante a especialização. O processo de escrita possibilitou reinterpretar experiências docentes, estabelecer relações entre os referenciais estudados e as situações vivenciadas na prática profissional e consolidar uma compreensão mais consistente sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse percurso, tornou-se evidente que pensar tecnologias educacionais nos cursos técnicos de informática implica discutir acesso ao conhecimento, permanência estudantil, inclusão digital e formação humana, aspectos que constituem elementos centrais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

Conclui-se que o trabalho contribui para o fortalecimento de uma prática docente comprometida com a formação humana integral, a equidade educacional e a democratização do acesso às tecnologias na EPT, além de indicar possibilidades de ações pedagógicas voltadas à inclusão digital e à formação continuada docente.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 243-260, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

ÍNDICE REMISSIVO

◦ ○ ◦

A

- Acompanhamento 27, 29, 32, 108, 111, 112, 115, 117, 126, 129, 186, 187, 194, 196, 197, 234, 236, 237, 239
- Alfabetização 7, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132
- Alfabetização inclusiva 7, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131
- Aprendizagem 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 68, 69, 71, 72, 73, 76, 79, 82, 83, 93, 95, 107, 108, 110, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 177, 183, 187, 191, 192, 196, 197, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 247, 248
- Arte 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 150, 151, 154, 158, 164, 166, 193
- Autonomia 7, 20, 27, 29, 49, 57, 58, 68, 70, 72, 73, 108, 111, 112, 115, 118, 126, 129, 150, 157, 163, 188, 191, 192, 197, 216, 221, 223, 228, 234, 235, 236, 237, 240, 244, 248
- Avaliação 7, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 52, 80, 93, 94, 96, 119, 126, 128, 129, 131, 152, 182, 183, 184, 187, 190, 206, 207, 212, 221, 224, 227, 230, 231

B

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 3, 22, 25, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 73, 79, 94, 98, 124, 131, 136, 145, 146, 185, 205, 206, 213, 232, 239

C

- Campo 7, 17, 19, 23, 24, 28, 31, 32, 43, 50, 51, 53, 55, 57, 58, 59, 63, 64, 89, 113, 121, 122, 145, 159, 162, 164, 169, 170, 172, 173, 174, 180, 181, 184, 186, 190, 195, 218, 227, 232, 246
- Ciências 9, 21, 74, 83, 94, 98, 99, 120, 145, 146, 147, 190, 202, 204, 206
- Competências 22, 23, 25, 32, 33, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 80, 82, 94, 96, 117, 123, 125, 128, 131, 170, 180, 184, 185, 187, 203, 212, 213, 232, 246, 247
- Compreensão 7, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 48, 51, 52, 53, 64, 65, 71, 96, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 113, 121, 124, 127, 154, 170, 171, 172, 185, 203, 206, 208, 210, 211, 212, 220, 221, 222, 224, 228, 229, 230, 231, 234, 241, 243, 246, 247

- Comunicação 28, 29, 48, 50, 56, 57, 59, 71, 77, 81, 107, 126, 129, 163, 186, 189, 197, 214, 217, 219, 245, 246
- Conhecimento 7, 9, 10, 11, 14, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 42, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 77, 78, 81, 87, 94, 96, 114, 115, 117, 124, 129, 136, 137, 145, 151, 153, 157, 159, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 197, 204, 208, 216, 218, 219, 220, 224, 230, 231, 232, 235, 236, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247
- Crítica 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 57, 59, 68, 80, 83, 94, 95, 96, 97, 105, 106, 113, 115, 122, 128, 145, 148, 158, 169, 176, 177, 179, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 191, 198, 204, 206, 210, 212, 213, 225, 232, 235, 244, 245, 246, 247
- Cultura 7, 9, 10, 23, 24, 28, 30, 31, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 56, 72, 83, 124, 126, 129, 146, 166, 176, 184, 185, 196, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 234, 235, 238, 242, 243, 245, 246, 247
- Cultura digital 7, 23, 28, 30, 31, 146, 217, 221, 242, 243, 245, 246, 247
- Culturais 7, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 69, 100, 127, 151, 154, 168, 173, 180, 188, 191, 216, 229, 230, 234, 238, 240
- Curricular 25, 60, 63, 64, 68, 69, 72, 96, 102, 104, 105, 108, 121, 125, 126, 180, 184, 185, 202, 203, 205, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 244
- Currículo 7, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 38, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 60, 69, 82, 101, 108, 136, 159, 161, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 227, 228, 229, 230, 231, 236, 237, 238, 240, 241, 244
- Cursos técnicos de informática 241, 242, 244, 247

D

- Decolonialidade 7, 168, 169, 179
- Desigualdades 7, 14, 19, 22, 24, 87, 128, 182, 183, 186, 188, 226, 229, 230, 232, 234, 236, 237, 242, 246, 247
- Diálogo 13, 14, 16, 17, 27, 31, 34, 35, 53, 55, 71, 73, 88, 104, 108, 145, 151, 153, 157, 159, 160, 165, 166, 171, 176, 178, 197, 217, 228, 232
- Didática 48, 51, 52, 53, 57, 60, 61
- Digitais 21, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 47, 55, 57, 58, 59, 79, 80, 82, 113, 136, 145, 146, 175, 176, 177, 178, 183, 186, 187, 188, 202, 203, 204, 207, 214, 215, 216, 218, 221, 222, 223, 224, 241, 242, 245, 246, 247
- Digital 7, 23, 28, 30, 31, 32, 57, 61, 65, 79, 81, 82, 83, 146, 183, 187, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 220, 221, 225, 242, 243, 244, 245, 246, 247
- Direito 37, 41, 93, 118, 121, 124, 126, 127, 131, 182, 208, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240
- Disciplina 38, 39, 48, 50, 52, 55, 57, 58, 59, 61, 64, 73, 74, 75, 81, 82, 92, 105, 154,

156, 157, 160, 203, 208, 212, 237

Distanciamentos 48, 52, 53

Diversidade 37, 45, 47, 48, 49, 52, 54, 56, 57, 60, 103, 117, 120, 124, 125, 127, 128, 130, 227, 228, 234, 238, 239

Docente 7, 17, 27, 28, 30, 72, 96, 97, 98, 101, 102, 106, 108, 109, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 159, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 217, 220, 222, 224, 235, 236, 238, 239, 242, 243, 245, 247, 248

E

Educação 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 60, 63, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 82, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 146, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 204, 206, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 246, 247, 248

Educação contemporânea 20, 21, 28, 121, 122, 126, 130, 178, 189

Educação crítica 7, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 68

Educação de Jovens e Adultos (EJA) 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240

Educação Física 7, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 168

Educação física escolar 68, 73, 75

Educação não formal 111, 113, 114, 117

Educação profissional 235, 237, 246, 247, 248

Educação Profissional e Tecnológica 235, 241, 242, 243, 245, 246, 247

Educação pública 181, 182, 184, 186, 195

Eletrônica educacional 134, 145

Emancipação 10, 11, 14, 16, 17, 18, 88, 112, 117, 166, 186, 188, 192, 246

Ensino 7, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 37, 41, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 61, 63, 68, 69, 71, 72, 73, 76, 79, 80, 82, 83, 84, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 134, 136, 151, 156, 158, 160, 166, 172, 177, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 193, 195, 196, 197, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 213, 216, 222, 227, 228, 229, 233, 236, 239, 241, 243, 246, 248

Ensino Superior 63, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 195

Equidade digital 242, 243

Escola pública 98, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 216, 217, 220, 224, 225

Escrita 7, 37, 57, 82, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 120, 123, 124, 150, 151, 152, 153, 221, 247

Estágio 85, 87, 182, 202, 203, 204, 205, 209, 210, 211, 212, 213

Estágio Supervisionado 202, 203, 205, 212, 213, 214

Experiências 7, 26, 29, 34, 38, 39, 44, 55, 57, 70, 72, 82, 102, 108, 112, 113, 114, 116, 117, 121, 124, 128, 150, 154, 160, 164, 165, 166, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 194, 195, 196, 202, 218, 221, 222, 230, 231, 232, 237, 238, 242, 245, 247

F

Ferramentas 28, 29, 30, 32, 72, 76, 77, 80, 118, 146, 175, 177, 178, 203, 204, 213, 216, 221, 222, 223, 246, 247

Flexibilização 85, 97, 98, 199, 227, 228, 231, 232, 233, 236, 238

Formação continuada 125, 128, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 178, 195, 213, 247

Formação crítica 25, 28, 97, 182, 184, 186, 188, 204, 245

Formação docente 7, 28, 30, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 168, 169, 170, 172, 177, 178, 191, 194, 195, 200, 203, 236, 238, 242

Formação humana 17, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 32, 69, 72, 170, 177, 178, 181, 183, 184, 187, 199, 228, 235, 237, 241, 242, 246, 247

G

Gestão 35, 64, 68, 71, 72, 75, 93, 94, 95, 96, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 196, 207

Gestão do comportamento 64, 72

H

Habilidades 22, 25, 26, 30, 54, 55, 57, 58, 64, 69, 70, 71, 72, 77, 80, 94, 96, 101, 105, 106, 107, 108, 110, 121, 124, 154, 164, 170, 180, 185, 207, 219, 234, 244, 245

História 15, 26, 37, 38, 41, 44, 45, 46, 88, 89, 114, 153, 176, 188, 192, 228

I

Imediatismo 7, 216, 217, 220, 221, 222, 224, 225

Inclusão 7, 28, 39, 65, 77, 79, 81, 121, 122, 125, 127, 130, 131, 132, 206, 234, 242, 243, 244, 245, 247

Indígenas 7, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 173, 174

Informática 77, 78, 81, 146, 241, 242, 243, 244, 246, 247

Inteligência Artificial (IA) 7, 23, 29, 30, 31, 32, 33, 100, 168, 0169, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 216, 221, 223, 247

Interação 27, 28, 30, 39, 52, 55, 69, 72, 82, 86, 100, 101, 102, 108, 135, 136, 138, 186, 195, 196, 202, 204, 209, 210, 211, 212, 234, 245

L

Leitura 7, 8, 15, 39, 49, 56, 58, 66, 82, 85, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 120, 123, 124, 139, 142, 150, 152, 176, 216, 218, 221, 232, 236, 246

Língua 35, 37, 38, 47, 48, 50, 51, 57, 61, 65, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 151, 154, 159, 161, 162, 163

Linguagem 9, 10, 15, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 117, 120, 124, 175, 176, 181, 184, 185, 187, 216, 219, 225, 245

Linguagem gerencial 181, 185, 187

Literatura 40, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 150, 154, 185, 187, 188

M

Mal-estar 191, 197

Mediação 30, 50, 53, 72, 73, 124, 126, 129, 159, 162, 165, 176, 177, 191, 194, 195, 204, 208, 209, 211, 212, 213, 216, 217, 220, 221, 224, 234, 235, 241, 242, 243, 247

Mercado 22, 24, 25, 86, 94, 96, 97, 112, 114, 151, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 194, 195, 198, 199, 231, 235, 237, 243, 244

Monitoramento ambiental 134, 136

Mulheres 7, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 153, 158, 161

Multiletramentos 7, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62

N

Natureza 30, 39, 40, 45, 49, 53, 54, 85, 87, 101, 127, 137, 144, 146, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 181, 198, 217, 227, 243

Neoliberal 7, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 191, 199

Neoliberalismo 86, 92, 93, 95, 97, 180, 181, 182, 187, 188, 189

O

Organização curricular 25, 121, 125, 233, 236, 237, 238

P

- Pandemia 77, 83, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 213, 214
- Pedagogia 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 33, 38, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 76, 115, 148, 156, 157, 165, 168, 191, 198, 204, 206, 214, 245, 248
- Pedagogia crítica 15, 204, 206
- Pedagógica 10, 14, 16, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 61, 69, 71, 73, 76, 78, 80, 81, 100, 102, 117, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 134, 151, 160, 162, 165, 166, 171, 191, 195, 203, 205, 206, 208, 211, 212, 229, 234, 240, 241, 242, 245, 246, 247
- Permanência 79, 89, 121, 127, 130, 168, 173, 183, 216, 218, 226, 227, 229, 231, 232, 234, 235, 237, 238, 239, 242, 246, 247
- Poder 22, 23, 24, 41, 42, 45, 49, 89, 97, 115, 137, 140, 151, 160, 169, 173, 178, 188, 190, 192, 199
- Políticas curriculares 7, 24, 32, 61, 187, 189
- Políticas públicas 30, 35, 52, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 129, 130, 132, 173, 180, 184, 185, 187
- Pós-denúncia 111, 112, 114, 115, 118
- Povos indígenas 7, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 44, 45, 174
- Prática 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 26, 27, 43, 47, 48, 50, 54, 59, 60, 69, 70, 76, 80, 97, 100, 102, 106, 107, 108, 109, 112, 117, 125, 128, 131, 134, 136, 146, 150, 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 171, 172, 196, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 220, 224, 240, 245, 246, 247, 248
- Práticas pedagógicas 7, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 94, 100, 101, 103, 109, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 156, 183, 227, 231, 239, 241, 242, 243, 245, 247
- Práxis 10, 12, 14, 15, 18, 19, 86, 113, 117, 157, 210, 212
- Produção textual 105, 106, 108, 109, 120, 123
- Produtividade 49, 92, 93, 94, 96, 97, 135, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 191, 198, 199, 248
- Professor artesão 157, 160, 164, 165, 166
- Profissional 49, 51, 64, 89, 92, 97, 124, 125, 127, 128, 160, 169, 171, 172, 179, 185, 190, 191, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 213, 232, 235, 236, 237, 245, 246, 247, 248

R

- Racionalidade 7, 9, 10, 51, 87, 92, 93, 94, 96, 159, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188
- Racionalidade neoliberal 7, 92, 94, 96, 181, 182, 183, 184, 186, 188
- Resistência 7, 19, 34, 136, 174, 216

S

Saberes 20, 22, 23, 24, 34, 38, 42, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 114, 136, 150, 157, 159, 160, 164, 165, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 194, 197, 209, 230, 231, 240, 245, 248

Sarau Literário 152, 154

Sociedade 7, 10, 12, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 32, 36, 39, 42, 44, 45, 47, 48, 53, 57, 64, 68, 76, 88, 89, 90, 92, 96, 98, 114, 118, 119, 137, 150, 156, 159, 164, 166, 168, 170, 173, 186, 188, 194, 197, 199, 216, 218, 222, 224, 228, 231, 244, 246, 248

T

Tecnologias 7, 21, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 47, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 77, 78, 79, 82, 83, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 133, 134, 136, 145, 146, 175, 177, 178, 183, 186, 213, 214, 216, 219, 222, 223, 224, 225, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) 203, 204, 205, 209, 212

Tecnologias digitais 21, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 47, 57, 58, 59, 79, 145, 177, 178, 183, 186, 223, 242, 245

Tecnologias educacionais 23, 30, 31, 241, 242, 243, 245, 246, 247

Tecnológica 30, 47, 77, 134, 137, 147, 183, 197

U

Uso do celular 7, 79, 80, 81, 82, 83

V

Valores 7, 22, 23, 24, 54, 55, 64, 68, 70, 72, 140, 141, 142, 156, 170, 171, 180, 185, 192, 194, 195

Vida 9, 10, 15, 35, 36, 38, 41, 42, 44, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 64, 68, 70, 77, 89, 92, 93, 98, 106, 112, 114, 115, 116, 124, 134, 137, 150, 151, 153, 154, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 171, 180, 185, 193, 194, 195, 196, 215, 217, 218, 223, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 237, 238, 239, 240

Violência 7, 37, 40, 45, 87, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 156, 159, 166

Violência doméstica 7, 111, 113, 114, 117, 118

